

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho.**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor, Programa de
Pós-Graduação em Educação – Área
Educação e Trabalho, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lígia Regina Klein

CURITIBA

2007

*Às crianças da classe
trabalhadora, motivo da luta.
À minha mulher, Ana, motivo
de vida.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lígia Regina Klein, pela disponibilidade e rigor com que me acompanhou nos esforços de sedimentar os caminhos na reflexão dialética.

À Professora Doutora Maria Auxiliadora Cavazotti, pelas contribuições oferecidas e pela iniciação.

Ao Professor Doutor João Batista Freire, pelas colaborações e pelo afetuoso reencontro.

Ao Professor Doutor Claus Magno Germer, pelo exemplo de rigor teórico e ético.

À Professora Doutora Claudia Barcelos, pelo aceite e contribuições futuras.

A todo o corpo docente e equipe de suporte do PPGE.

Aos filhos Gabriel, Laura e Helena, pelo ensinamento do amor e por mais uma vez, compartilharem, afetuosa e pacientemente, de meus projetos.

À Taiwana, pela coragem, pelo esforço e reaproximação.

Aos meus pais, neste momento, especialmente ao meu pai, por mostrar o sentido da vida.

Aos irmãos, companheiros da vida.

Aos colegas de luta e pesquisa.

Especial agradecimento a Walkyria Fowler, pela desconstrução.

A todos os autores que contribuíram para a fundamentação deste trabalho.

À CAPES, por financiar esta pesquisa.

SUMÁRIO

<u>LISTA DE GRÁFICOS</u>	<u>6</u>
<u>LISTA DE TABELAS</u>	<u>6</u>
<u>RESUMO</u>	<u>7</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>7</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>8</u>
<u>1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: APORTES SOBRE O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO</u>	<u>12</u>
1.1 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA O ENTENDIMENTO DO PAR DIALÓGICO ATIVIDADE-CONSCIÊNCIA.	13
1.2 COOPERAÇÃO E A PRODUÇÃO DO HUMANO.	18
1.2.1 COOPERAÇÃO PRIMITIVA: SENTIDO, SIGNIFICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO HUMANO	20
1.2.2 COOPERAÇÃO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO: QUANDO O SENTIDO SE DISSOCIA DA SIGNIFICAÇÃO	25
<u>2 REPRODUÇÃO – DESTRUIÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: O DILEMA BURGUESES</u>	<u>30</u>
2.1 INFÂNCIA, CORPO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BURGUESA: INFLUÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	35
2.1.1 AS TEORIAS EVOLUCIONISTAS: DESDOBRAMENTOS DA CIÊNCIA BURGUESA NA FORMAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA	37
2.1.1.1 Charles Darwin e a tese da evolução das espécies	39
2.1.1.2 Mendel e as leis da genética	42
2.1.2 POSITIVISMO E SPENCERISMO: BASES PARA A EXPANSÃO DOS IDEÁRIOS BURGUESES NO BRASIL	44
2.1.3 “NOVA ESCOLA” E FORMAÇÃO DO BRASIL BRASILEIRO	46
2.1.4 NEW LANARK: UMA REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	48
2.1.5 LIÇÕES DE COISAS: A PROPOSTA BURGUESA PARA A EXPANSÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.	54
<u>3 PSICOMOTRICIDADE (S): CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO</u>	<u>63</u>
3.1 <i>CORPO HÁBIL</i> – PARALELISMO PSICOMOTOR: O CORPO DO “NOVO HOMEM”	66
3.2 <i>CORPO CONSCIENTE</i> : IMPRESSIONISMO E A ECONOMIA DO MOVIMENTO	71
3.3 <i>CORPO SIGNIFICANTE</i> : EXPRESSIONISMO E ECONOMIA DO DESEJO	77
<u>4 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: CORPO E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.</u>	<u>82</u>

4.1.1	CORPO E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE DA SEÇÃO <i>MOVIMENTO</i> DOS REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	83
4.1.1.1	RCNs: sobre seu alcance e ideologia	84
4.1.1.2	RCNs: dos pressupostos e orientações relativos à seção “movimento”	85
4.1.1.3	RCNs: sobre as bases teóricas da seção “movimento” e sua relação com os objetivos iminentes da proposta	88
4.1.2	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO SÉCULO XXI: CORPO E EDUCAÇÃO NAS PUBLICAÇÕES VEICULADAS NOS ANAIS DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2000-2006) E DO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE	97
4.1.2.1	IX Congresso da SBP e ANPED - GT7: análise das contribuições teóricas	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
-----------------------------	------------

ANEXO 1 - MAPA - SEÇÃO <i>MOVIMENTO</i>	117
--	------------

ANEXO 2 - CORPO E EDUCAÇÃO: ANPED (2000-2006)	118
--	------------

REFERÊNCIAS	121
--------------------	------------

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	126
--------------------------------	------------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de incidência de trabalhos encontrados com a entrada “corpo”, nos títulos disponíveis na seção <i>trabalhos e pôsteres</i> , dos anais da ANPED, no período de 2000 a 2006, de todos os Grupos de Trabalho	99
Gráfico 2- Percentual de ocorrências por tipo de abordagem psicomotora	100
Gráfico 3- Percentual de incidência relativo à intervenção psicomotora nas diversas áreas da educação	100
Gráfico 4- Percentual de incidência da Educação Psicomotora nas instâncias Pública e Privada	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantificação por GT, dos trabalhos com a entrada <corpo> em seus títulos, inseridos na seção <i>trabalhos e pôsteres</i> , relativos às reuniões anuais da ANPED – 2000 a 2006	98
--	----

RESUMO

Em um campo no qual, tradicionalmente, apesar da variedade de enfoques, é comum pensar o corpo e as abordagens corporais do ponto de vista dissociado da realidade material, assumimos, ao adotarmos uma perspectiva materialista, histórica e dialética, o fato de que a apreensão de determinado fenômeno somente pode se dar, à luz das relações que este estabelece com os processos vitais do homem, constituídos em determinadas condições históricas. Este estudo, impulsionado pela preocupação e por inquietações quanto ao papel social da Educação Psicomotora, procurou discutir, a partir desta perspectiva teórica, o modo pelo qual as concepções teóricas tratam a relação das práticas psicomotoras na formação da consciência de crianças institucionalizadas em creches e pré-escolas públicas, a partir da análise de fontes documentais contemporâneas. Nossa pesquisa evidenciou que as técnicas e os métodos de abordagem corporal escolar - dentre elas, aquelas denominadas por Educação Psicomotora -, bem como, as pesquisas neste campo, sobretudo, no que tange à educação da primeira infância, não avançam no sentido de apreenderem o modo como suas proposições e intervenções se articulam aos imperativos da sociedade. Ou seja, a produção teórica na área, conforme os documentos pesquisados, não explicita as determinações econômicas que sobre ela incidem. Esta questão não é discutida, sequer mencionada.

Palavras Chaves:

Educação Psicomotora, Corpo, Educação Infantil, Trabalho, Psicomotricidade.

ABSTRACT

In an area in which, despite the multitude of schools of thought, traditionally the body and corporal movements are seen as dissociated from the material reality, we adopted a materialistic perspective, historic and dialectic, to examine these concepts. Such decision can only take place if one considers how vital processes take place under certain historical conditions. This study, motivated by the concern over the social role of Psychomotor Education aimed to discuss, from the theoretical perspective, the way theoretical concepts address psychomotor practices and their impact in the development of conscience among children from public daycares and preschools, using current documental sources. The present study indicates that the techniques and methods of corporeal approaches found at schools, the so-called Psychomotor Education, as well as research on the area of early childhood education, do not attempt to examine how their proposals and interventions are articulated with social determinants. The theoretical production in this area, found in the located documentation, do not make the economical determinants explicit.

Key words: Psychomotor Education, Body, Early Childhood education, Work, Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

O trabalho investiga a produção atinente às propostas de inserção das práticas corporais no campo da Educação Infantil brasileira, na rede pública, entre os anos de 2000 e 2006, problematizando as diversas concepções de corpo que norteiam as referidas práticas, no sentido de aprender suas contribuições na formação dos filhos da classe trabalhadora deste país.

Nossos estudos preliminares explicitaram que, na medida do acirramento das contradições da relação capital-trabalho, o processo de adequação da mão de obra para ocupar o seu devido lugar na divisão do trabalho capitalista foi sendo preparado cada vez mais precocemente.

Nesta perspectiva, concebemos a Educação Infantil¹ como o primeiro estágio da formação para o trabalho. Por ser instância formativa preparatória, inserida na divisão técnica da atividade laboral e direcionada para a população de baixa renda, partimos do pressuposto de que suas atribuições centram-se, fundamentalmente, na (re)produção da força de trabalho e das relações de produção.

Neste contexto, o corpo enquanto elemento constituído *pelo* e constitutivo *do* processo de produção, ocupa um lugar central na formação da primeira infância; não só no que tange ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas, também, no sentido de favorecer a incorporação de certos conceitos fundamentais e hábitos de reflexão correspondentes aos imperativos sociais.

Das necessidades impostas pela divisão capitalista do trabalho, resultou o aprofundamento dos processos de intervenção sobre o corpo, dos quais uma de suas vertentes deu origem a uma área do conhecimento, a qual denominou-se, no final do século XIX, por Psicomotricidade. De um processo histórico que se inicia com propósitos de reabilitação – Reeducação Psicomotora -, com o passar do tempo, este campo do conhecimento toma, também, um sentido formativo/preventivo afirmando-se como elemento fulcral da abordagem corporal na Educação Infantil, área na qual, uma diversa gama de técnicas e métodos de intervenção pelo e sobre o corpo, foram

¹ Neste trabalho sempre que utilizarmos o termos Educação Infantil, estaremos sempre nos referindo à primeira etapa do processo de formação da população menos favorecida, ou seja, nos referimos sempre à Educação Infantil pública.

denominadas sob o termo genérico de Educação Psicomotora.

Nesse campo, tradicionalmente, apesar da variedade de enfoques, é comum pensar o corpo e as abordagens corporais do ponto de vista dissociado da realidade material. Contrariando esta tendência, praticamente hegemônica entre os estudiosos e práticos do campo psicomotor, partimos do pressuposto de que as práticas psicomotoras /ou corporais, extrapolam os aspectos orgânicos, anatômicos e funcionais do corpo, configurando-se como práticas sociais.

Frente às nossas experiências enquanto pedagogo e psicomotricista, há 20 anos atuante no âmbito da Educação Infantil, desenvolvendo sessões de Psicomotricidade, orientando e supervisionando o trabalho de profissionais da rede educacional, pública e particular, fomos motivados a buscar uma apreensão do fenômeno das práticas psicomotoras neste setor da Educação Básica, a partir da análise de como estas práticas estão articuladas aos ideais, valores, hábitos, comportamentos e necessidades que permeiam a nossa sociedade.

Os questionamentos nos quais há muito estamos imersos, relacionados à forma pela qual o corpo, a Psicomotricidade e a Educação Infantil se articulam, tornam necessário extrapolar o universo da Psicomotricidade para além das concepções vigentes neste campo do conhecimento. Ao pretendermos apreender a inserção da Psicomotricidade como elemento da prática pedagógica nas propostas oficiais voltadas à primeira infância, necessitamos, situá-la como elemento da formação social na qual estão inseridas estas instituições.

Ao adotarmos uma perspectiva materialista, histórica e dialética, assumimos o fato de que a apreensão de determinado fenômeno somente pode se dar à luz das relações que este estabelece com os processos vitais do homem, constituídos em determinadas condições históricas.

Considerando, neste sentido, que a escola vem, ao longo do tempo, respondendo aos imperativos orientados pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e concebendo que a transmissão do saber tem como principal objetivo colocar o homem-individual em relação com as apropriações efetivadas pelo homem-genérico de todo o sistema de objetivações, historicamente elaborado – instrumentos, linguagem, ciência, etc –; nossa investigação procurará responder a algumas questões: de que forma estas propostas contemplam a possibilidade, através das

práticas corporais levadas a cabo na Educação Infantil brasileira, de apropriação das significações, social e historicamente, produzidas em nossa sociedade, por parte das crianças? Quais as influências destes fatores na formação de sua consciência? Qual o papel, específico, da Educação Psicomotora, neste processo formativo?

Neste sentido, buscamos, como referencial teórico fundamental, as produções de K. Marx, sobretudo, os escritos agrupados sob o título *Manuscritos econômico-filosóficos*, e os aportes da Psicologia Marxista, segundo A.N. Leontiev, a partir dos quais, tomando o trabalho - atividade social humana -, como categoria central para a formação e transformação da consciência, pretendemos questionar a perspectiva idealista que tem norteado as produções da área da Psicomotricidade, tanto no campo funcional quanto no território das tendências subjetivistas, bem como, nas outras áreas que se ocupam do corpo na Educação.

Para levarmos a cabo tal tarefa, analisamos fontes documentais, produzidas pelo Governo Federal, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, especificadas quando da apresentação dos capítulos constitutivos deste trabalho.

A investigação que ora apresentamos encontra-se dividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo - *Materialismo Histórico Dialético: aportes sobre o processo de hominização* - encontram-se as bases teóricas que nortearão nossas análises. Partindo de uma aproximação com os estudos de Marx e Leontiev, relativos ao par dialógico *atividade-consciência*, procuramos evidenciar o processo pelo qual a atividade humana compartilhada, em seus estágios primitivos, produziu o desenvolvimento do psiquismo humano e a maneira pela qual, a partir da divisão capitalista do trabalho, instalou-se um processo de múltiplos estranhamentos, que resultaram no impedimento da participação consciente do indivíduo na produção coletiva.

No capítulo 2 - *Reprodução – Destruição da classe trabalhadora: o dilema burguês* -, tomando como ponto de partida o referencial teórico desenvolvido no capítulo precedente, procedemos a uma análise das fontes referidas, mais precisamente da proposta para a reforma do ensino primário no Brasil, sistematizada por Rui Barbosa em 1883, no intuito de historicizarmos e apreendermos: as origens da *Nova Escola* brasileira; os princípios norteadores para Educação Infantil, em suas origens; e o lugar ocupado pelas práticas de abordagem corporal neste contexto.

No capítulo 3 - *PSICOMOTRICIDADE (s): concepções e contextualização*, à luz do materialismo histórico, apresentamos uma análise dos diversos períodos da Psicomotricidade, procurando situar seus conceitos, contextos e abordagens, com o intuito de preparar terreno conceitual para adentrarmos, no capítulo 4 - *EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: corpo e educação no Brasil Contemporâneo*.

Neste capítulo, tomando as categorias *atividade, corpo, consciência, estranhamento e alienação*, como centrais para nossas análises, iluminados pelas abordagens teóricas explicitadas anteriormente, analisamos os documentos e trabalhos abaixo elencados, os quais contemplam temáticas referentes às práticas corporais e/ou psicomotoras, na educação infantil. São eles:

- Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, publicado em 1998, focando, especificamente, seção - *Movimento*;
- Anais do IX Congresso Brasileiros de Psicomotricidade dos anos – Recife, 2004;
- Artigos contidos nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd pelo GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos (2000-2006), seção *trabalhos e pôsteres*, dos encontros de números 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29.

Ressaltamos que, a partir dos *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*, analisamos a orientação do Governo Federal em relação às práticas corporais para a primeira infância e, as contribuições oferecidas pelo campo da Psicomotricidade dentro desta proposta. Do documento elaborado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, instituição representativa da área, a qual tem reunido profissionais nacionais e internacionais em torno do debate referente às práticas psicomotoras, analisaremos as produções relativas à nossa temática. Por fim, através das publicações de pesquisas acadêmicas veiculadas nos encontros anuais da ANPED pelo GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos, analisaremos o entendimento da comunidade acadêmica a respeito das práticas corporais, mais especificamente, da Psicomotricidade, em sua interseção com as pesquisas nacionais voltadas à primeira etapa da Educação Básica.

1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: APORTES SOBRE O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO

Dentre as correntes teóricas que analisam o processo de hominização, da perspectiva materialista dialética, destacamos dois momentos. O primeiro, pautado em estudos desenvolvidos no final do século XIX, o qual sofreu uma importante influência da teoria evolucionista darwiniana (1859). Neste caso, nos referimos, fundamentalmente, à publicação de Engels (1830-1895), *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1876), na qual o autor esboça uma abordagem histórica da evolução humana, pautada na dialética corpo-atividade (trabalho). Além desta, temos os estudos do anarquista russo, contemporâneo de Engels e Marx, Kropotkin (1842-1921), que em sua obra *Mutual aid: a factor of evolution* (1902), criticou a teoria da evolução de Darwin, a qual enfatizava o conflito e a competição como manifestações do instinto de sobrevivência. Adotando o *instinto de cooperação* (mutual-suport instincts) como princípio explicativo de sua tese, Kropotkin propôs que a cooperação, ou seja, o auxílio mútuo entre os seres, numa situação de luta pela vida, seria o fator hereditário preponderante.

O segundo momento, delineado a partir das primeiras décadas do século XX e impulsionado pelos avanços da Psicologia soviética, foi aprimorado com base nos estudos acerca dos processos de formação da consciência.² Dentre os teóricos comprometidos em compreender tal fenômeno, destacamos um discípulo e colaborador de Vigotski (1896-1934), o psicólogo russo Aléxis Nikolaievich Leontiev (1903-1979), responsável pela sistematização de um dos marcos fulcrais da psicologia materialista marxista³ - a *Teoria da Atividade*⁴.

² Vale ressaltar que a pedra fundamental, por assim dizer, das reflexões relativas à consciência, as quais influenciaram a psicologia marxista, já se encontrava lançada na obra de Marx intitulada *Manuscritos econômico-filosóficos –1844*, da qual, também nos serviremos para nossa análise.

³ Referindo-se a este sistema teórico, Leontiev diz o seguinte: “Compreendíamos todos que a psicologia marxista não é uma tendência particular, não é uma escola, mas uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica e conseqüentemente materialista”. (LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Moraes, s/d: 10)

⁴ Ao pesquisarmos a respeito do período em que Leontiev desenvolveu a teoria geral da atividade, encontramos artigos que indicam a data de 1978 como marco desta elaboração intelectual, porém, a data da primeira edição da obra *Atividade, consciência e personalidade*, toda ela pautada na análise da atividade, data de 1975.

Neste capítulo, optamos por focalizar os referenciais teóricos oferecidos por este último autor⁵, uma vez que seus estudos se distanciam, radicalmente, das concepções idealistas e mecanicistas biologizantes, predominantes na ciência burguesa sobre o corpo, incluindo-se a Psicomotricidade, nos oferecendo importantes subsídios para o avanço da compreensão desta dimensão humana – o corpo -, enquanto elemento constituído e constitutivo do processo de hominização.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA O ENTENDIMENTO DO PAR DIALÓGICO ATIVIDADE-CONSCIÊNCIA.

Ao abordar o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev dividiu seus estudos em duas grandes temáticas – *psiquismo animal* e *psiquismo humano* ou *consciência*. O *psiquismo animal*, neste caso, encontra-se dividido em três estágios, são eles: estágio do psiquismo sensorial elementar, estágio do psiquismo perceptivo, estágio do intelecto. Já o *psiquismo humano*, por sua vez, encontra-se dividido em dois momentos distintos, a saber: consciência primitiva e consciência humana na sociedade de classe. Como nosso objetivo aqui se orienta para a compreensão do desenvolvimento humano, nos reportaremos aos estudos relativos ao psiquismo animal somente quando, a título de esclarecimentos, for necessário.

Um traço comum tanto do psiquismo animal quanto humano é o fato de se desenvolverem a partir das relações estabelecidas entre os organismos vivos e seu entorno. Das reações sensoriais primárias até a capacidade primata de operar com atividades bifásicas⁶, são milhares de anos de evolução nos quais a natureza preponderou na seleção dos mais aptos à vida, propiciando transformações físicas e fisiológicas em seus organismos⁷. Além disto, na medida em que se aprofunda e aprimora a dialética entre aparato orgânico e natureza, avançam os animais em habilidades e capacidades cada vez mais refinadas de agir e refletir sobre seu entorno, propiciando entre os primatas, uma forma de vida comum, com um sistema constituído

⁵ As obras de Leontiev consultadas foram: *O desenvolvimento do psiquismo* (1959). São Paulo, SP: Editora Moraes, s/d. (Esta edição apresenta, como data do prefácio da segunda edição, da qual, provavelmente, o livro é a tradução, o ano de 1964.); e - *Actividade, cosnciencia y personalid* (1973). 2^a. ed. La Habana, Cuba: Editora Pueblo y Educación, 1983.

⁶ Atividades bifásicas são próprias dos mamíferos superiores, cuja característica é a divisão da atividade em duas fases distintas: uma preparatória e outra, conclusiva.

⁷ Sobre o desenvolvimento do psiquismo animal, ler LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Editora Moraes, s/d. Capítulo 1, *O desenvolvimento do psiquismo animal*.(21-75)

de inter-relações, de hierarquias e um sistema de comunicação cada vez mais complexo. Deste modo, o homem, quando produziu o primeiro instrumento, já possuía uma estrutura social, psíquica, física e fisiológica, suficientemente desenvolvida por seus antepassados, que lhe permitiu romper com a cadeia de adaptação à natureza, para assumir um caráter de apropriação sobre ela. Mais que isto, lhe permitiu reorientar o sentido de sua atividade do eixo biológico para o eixo social.

Marx ao explicitar o sentido que adquire a atividade no contexto humano, teceu as seguintes considerações:

[na] produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.⁸

Deste modo, a complexa atividade dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que, segundo Leontiev⁹, dá origem à consciência humana. Vale destacar que Leontiev aponta o enriquecimento da atividade na forma de ação e operação.

Na medida em que para este autor, a análise da atividade - “unidade central da vida do sujeito concreto”¹⁰ -, constitui o núcleo fundante e o método principal para o conhecimento científico da consciência, cabe-nos fazer algumas considerações a respeito dos elementos que a constituem, a saber: necessidade, motivo, objeto, objetivo, ação e operação. Partiremos da seguinte citação:

... o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Obviamente, este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente, como existente somente na imaginação, na idéia. O importante é que para além do objeto da atividade, sempre está a necessidade, que ele

⁸ MARX apud. LEONTIEV, s/d:81.

⁹ LEONTIEV, s/d:85.

¹⁰ ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro-RJ, v. n°29, n. mai/jun/ju, p. 108-118, 2005.

[objeto da atividade] sempre responde a uma ou outra necessidade.¹¹

Ao evidenciar os elementos componentes da mercadoria, Marx refere que o valor-de-uso é uma de suas propriedades, relacionada, diretamente, ao caráter qualitativo da mercadoria, ou seja, à utilidade que esta possa ter para aquele que a venha possuir. Isto implica no fato de que uma mercadoria, objetivação do trabalho humano, para que se configure como tal, deve suprir uma determinada necessidade, como diz o autor, seja ela do estômago ou do espírito.

Na medida em toda atividade responde a uma *necessidade*, esta se constitui como fator orientador e regulador da atividade concreta dos indivíduos. Se, inicialmente, a necessidade engendra a atividade, na medida em que a atividade se torna mais complexa, produz também o seu inverso – a necessidade gera atividade, que gera novas necessidades¹². Tal premissa vai ao encontro do pensamento marxiano, no qual uma das diferenças entre a atividade animal e a do homem é justamente o fato de que na atividade animal, uma vez satisfeita a necessidade, ela termina. Já a atividade dos seres humanos, pela sua crescente complexificação, ao satisfazer uma necessidade, gera novas necessidades, fator que outorga caráter cumulativo e histórico às suas produções.¹³

O fato de haver o reconhecimento de uma necessidade, por si, não é fator de geração da atividade, é imperioso que haja, também, o reconhecimento de um *objeto* relativo à satisfação da necessidade, para que a atividade ocorra. Quando o sujeito reconhece o objeto, a necessidade adquire sua objetividade. Neste sentido, o objeto converte-se no *motivo* da atividade¹⁴.

¹¹ “... el objeto de la actividad es su verdadero motivo real. Por supuesto, este puede ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente sólo en la imaginación, en la idea. Lo importante es que más allá del objeto de la actividad siempre está la necesidad, que él siempre responde o una u otra necesidad.” (LEONTIEV, A. N., 1983:83.) (Tradução e colchetes nossos)

¹² MARTINS, Lígia Márcia. *A natureza histórico-social da personalidade*. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, nº 62, p.82-99, abril de 2004.

¹³ O ciclo de atividades dos animais ou primatas antropomorfos, restritos ao sentido biológico, nos lembra a forma simples da circulação de mercadorias, pelo seu caráter circular e de auto-consumação. A atividade é completada, não restando dela nada além da satisfação da necessidade imediata. Já o processo implementado pelo homem, uma vez orientado pelo sentido social, a cada necessidade satisfeita, novas necessidades são geradas, ampliando desta forma os graus de consciência do homem a respeito das relações nas quais se insere. Este aspecto da atividade nos lembra a fórmula de acumulação do capital que é, necessariamente, progressiva e aberta, ao invés de, como na circulação simples, se auto-consumir.

¹⁴ Vale ressaltar que o primeiro objeto reconhecido pela criança, no curso de seu desenvolvimento, é o outro cuidante, capaz de satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, higiene, organização

Alcançar o objeto, motivo da atividade torna-se, portanto, o *objetivo* da atividade. Um objetivo, frente a determinadas condições materiais, corresponde a uma tarefa, a qual, o sujeito para concluí-la deverá organizar processos subordinados ao objetivo da atividade. Estes processos são denominados *ações*. Na medida da complexificação das atividades, como no caso da atividade social, a decomposição da tarefa pode conter ações que necessariamente não coincidam com o motivo da atividade. Um exemplo clássico que pode nos auxiliar no entendimento desta questão é aquele dos batedores, os quais, dentro do grupo de caça, têm como função afugentar a presa, conduzindo o animal para um local onde será emboscado e, posteriormente, abatido por outros integrantes de seu grupo. Entendendo o abate e a apropriação da presa como motivo da caça, a ação dos batedores – espantar a caça –, se analisada separadamente da ação do restante do grupo tarefa, parecerá totalmente sem sentido. Ela só constitui sentido na medida em que é apreendida em sua inserção na atividade social, neste caso, no encadeamento que estabelece com a emboscada, na qual o restante do grupo finalizará a caçada, efetivando os objetivos da atividade. Deste modo, ao falarmos de *ação* podemos dizer que o motivo que a subordina, não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é parte integrante. Desta forma, podemos dizer que a ação é originada pelo objetivo da atividade.

Cada *ação* possui um método e uma forma de se empreender, fato que lhes outorga um duplo aspecto: aspecto intencional (relativo ao que deve ser realizado) e um aspecto operacional (relativo ao como pode ser realizado)¹⁵. Os elementos que constituem a parte operacional da ação são denominados *operações*. Pelo seu caráter operacional, podemos dizer que a *operação* é a tecnicização da ação e seu destino, na maioria das vezes, é converter-se em uma função mecânica¹⁶. Já a ação é sempre consciente uma vez que se origina do objetivo da atividade e, portanto, guarda estreita relação com o conteúdo da mesma. As operações, por sua característica executiva, dependem somente das condições materiais disponíveis, podendo, inclusive, uma mesma operação subsidiar várias ações.¹⁷

emocional, mediação e apropriação do mundo circundante. A atividade humana é, portanto, regida por um sentido social desde sua origem.

¹⁵ LEONTIEV, 1983:86.

¹⁶ LEONTIEV, 1983: 88.

¹⁷ Por esta exposição podemos ter uma idéia de como se processa o esvaziamento da tarefa e do próprio trabalhador manual. Na medida em que atividade de produção foi dividida em operações muito simples e

Do até aqui exposto, sintetiza Leontiev¹⁸:

...do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores, mediadas pelo reflexo psíquico, se evidenciam, em primeira instância, distintas – especiais – atividades, segundo o motivo que as impele; depois, se distinguem as ações - processos - subordinados a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações, as quais dependem diretamente das condições [da ação], para o alcance do objetivo concreto dado.

Pela complexidade inerente à atividade humana, imposta pela sua profunda dinamicidade e pela interrelação que estabelece com as condições concretas, dadas historicamente, Leontiev explicita a importância da perspectiva materialista dialética para sua análise e adverte que a discriminação de suas partes componentes não é suficiente para tal; é preciso apreender sua dinâmica no psiquismo humano, na formação da consciência.

Desta maneira, uma vez rejeitadas as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real, para apreendermos o processo de formação e as características psicológicas da consciência, é necessário considerar:

- Como se formam as relações vitais do homem em determinadas condições históricas e que estrutura particular engendra tais relações;
- Como a estrutura da consciência se transforma com a estrutura da atividade humana.

Nesta direção, com o intuito de avançarmos na compreensão dos processos relativos à formação da consciência, tomemos a categoria *cooperação*, para aprofundar alguns de seus caracteres constitutivos.

que a atividade é mediadora da consciência humana, preso a operações simples e repetitivas, alheias ao conteúdo da tarefa, sua consciência segue o mesmo caminho.

¹⁸ “ Y así, del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas – especiales – actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones – procesos – subordinados a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado.” (LEONTIEV, 1983: 89. – tradução e colchetes nossos.)

1.2 COOPERAÇÃO E A PRODUÇÃO DO HUMANO.

Para uma aproximação com a questão da cooperação, tomaremos como ponto de partida o mito de origem Javaé¹⁹. RODRIGUES²⁰ (1993), em colaboração à Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil, nos oferece o seguinte relato de um índio Javaé, sobre a origem de sua tribo:

... há muito tempo atrás os seres humanos moravam "abaixo do leito dos rios" (*berahatxi*), um lugar mágico e fechado, úmido, onde as pessoas não morriam nem trabalhavam, o tempo não passava, a comida era abundante, a reprodução era feita magicamente, sem contatos sexuais, os seres humanos não casavam entre si. Os homens viviam em coletividade, mas não em sociedade, eram seres humanos não sociais. /²¹ Em um determinado momento, algumas dessas pessoas encontraram uma saída para o mundo em que vivemos agora e, atraídas principalmente pelo fascínio dos espaços amplos e abertos e pelas comidas novas que encontraram aqui, decidiram sair do fundo dos rios e habitar esse novo lugar, o *ahana obira*. Aqui descobriram que o mundo não era mais encantado: o tempo passava, as pessoas morriam, era preciso trabalhar para comer e, principalmente, casar-se e manter relações sexuais para garantir a reprodução do grupo. A única saída era viver em sociedade, através da aliança entre famílias.

O relato mítico acima descrito apresenta-se dividido em duas partes, fundamentais para nosso estudo: o período da coletividade e o período da sociedade. Na primeira parte fica explicitado o seguinte: a) uma indiferenciação do “indivíduo” com relação à natureza - “... as pessoas não morriam nem trabalhavam, o tempo não passava, a comida era abundante, a reprodução era feita magicamente, sem contatos sexuais, os seres humanos não casavam entre si”. Temos aí um tipo de situação que, embora tenha seu protagonista nomeado como homem, fica evidente que este homem estava ainda próximo da posição animal. Vive na mais profunda inconsciência de sua realidade. O tempo, inclusive, elemento que circunscreve os limites da existência (vida e morte,

¹⁹ Tribo da família Karajá (Javaé, Karajá, Xambioá), segundo informações da Enciclopédia dos Povos Indígenas, os Karajá propriamente ditos sempre habitaram as margens do rio Araguaia, seja do lado oeste da ilha do Bananal ou no alto curso do rio, mais recentemente; os Xambioá ou "Karajá do Norte" associam-se ao baixo curso do rio, ou seja, ao norte do estado de Tocantins; os Javaé, por sua vez, segundo a tradição oral nativa e os primeiros registros históricos por escrito, costumavam viver no interior da ilha do Bananal e ao longo do rio Javaés e seus afluentes até o início do século 20.

²⁰ RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. Tribo Javé (1993). **Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil**. 1999. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/javae/javae.shtml>. Acesso: agosto de 2006.

²¹ Barra divisória, a qual demarca os limites entre o primeiro e o segundo momento do relato mítico, aos quais faremos referência.

estações do ano, dia e noite) e que, portanto, demarca a dinâmica das necessidades e da condição humana, esta medida que na sociedade moderna é a régua sobre a qual se organiza a vida, apresenta-se para o “indivíduo”, com um elemento perene, suspenso, ilimitado, não exercendo sobre ele, nenhuma influência; b) fica explícito aquilo que poderíamos chamar de um reconhecimento dissociado a respeito da alteridade, ou seja, do NÃO EU. Ao referir que “[os] homens viviam em coletividade, mas não em sociedade, eram seres humanos não sociais”, o relato indica que, a princípio, havia uma noção incipiente da existência do outro, porém, o fato deste outro existir, não resultava em qualquer implicação concreta para a existência do “indivíduo”. Além disto, uma vez que a necessidade, neste estágio da consciência, ainda não se constituía como tal para o sujeito - nem como necessidade do estômago, ou seja, não se evidencia enquanto possibilidade de descontinuidade da existência -, os sentidos de alteridade e de temporalidade, também se mantêm incipientes. Nestas condições, a existência era, de fato, uma existência eterna, o próprio corpo não se encontrava diferenciado do entorno e das coisas, apenas existia na sua condição mais elementar, comparativamente ao *corpo humano*, é um *não-corpo*.

Dessas considerações podemos apreender que o relato mítico, nesta primeira parte, evidencia um tipo de existência, a qual se apresenta como existência em si, ou melhor, não marcada pela alteridade. Neste sentido, segundo Marx,

“[um] ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu *objeto*, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo. [...] Um ser não-objetivo é um *não-ser*”.²²

Ao utilizarmos a colocação de Marx como síntese interpretativa da primeira parte do mito Javaé, indicamos que a condição para que o homem se liberte da cadeia da existência em si e se insira na condição humana – social -, pressupõe o fato dele reconhecer um objeto - alguém/algo para além de si -, como fator de satisfação de suas necessidades e de produzir meios para a satisfação destas necessidades - gerando assim, novas necessidades.

A segunda parte do mito em questão, ao referir que “o tempo passava, as

²² MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. 1ª ed. São Paulo, SP.: Boitempo, 2004. p.127.

peças morriam, era preciso trabalhar para comer e, principalmente, casar-se e manter relações sexuais para garantir a reprodução do grupo” e que “[a] única saída era viver em sociedade, através da aliança entre famílias”, o mesmo explicita a alteridade como objeto fundante da própria objetivação do sujeito, mote de superação da condição de coletividade – neste contexto, agregado de existências em si -, para o patamar de sociabilidade, no qual os resultados dos processos de satisfação das necessidades humanas constituem a própria história do desenvolvimento do gênero humano.

Como podemos ver, a mutualidade, a cooperação²³, enquanto elemento central da atividade humana, ocupa lugar fundante no fazer histórico do homem. O quanto ele se apropria ou não deste fato é o que determinará o grau de consciência e de liberdade do indivíduo. Analisemos, pois, esta questão.

1.2.1 Cooperação primitiva: sentido, significação e apropriação do humano

A cooperação primitiva encontra-se a alguns milhares de anos separada da cooperação simples e da cooperação composta, elementos do modo de produção capitalista em suas diversas formas.

O trabalho coletivo fundado na cooperação primitiva se configura, dentre outros aspectos, pela interdependência consciente entre os diversos membros envolvidos na atividade, os quais, para que a atividade seja concluída com êxito, devem cooperar com ações específicas, relacionadas e distribuídas a partir de uma divisão social e técnica do trabalho ainda rudimentar, orientada por um plano comum regido, fundamentalmente, pela necessidade de sobrevivência da comunidade. Sobre este aspecto, Marx²⁴ enfatiza que:

A cooperação no processo de trabalho que encontramos no início da civilização humana, nos povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura de comunidades indianas, fundamenta-se na propriedade comum dos meios de produção e na circunstância do indivíduo isolado estar preso à tribo ou à comunidade, como a abelha está presa à

²³ Segundo Marx, “[chama-se] cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos.” (MARX, I.1, v.1, 2001:378.)

²⁴ MARX, I.1 v.1, 2001:387.

colméia.²⁵

Embora circunscrito a uma condição de dependência quase absoluta à sua coletividade, o homem, enquanto *humano-genérico*, sempre caminhou em inter-relação com a própria individualidade. Mediado pela atividade humana, ao transformar, conscientemente, os objetivos e as aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares, o indivíduo, constituiu-se enquanto objetivação da sociedade ao mesmo tempo, que pela socialização de sua particularidade, refluíu sobre ela, construindo, nesta dialética, a história da humanidade.²⁶

Na cooperação primitiva, pelo fato do resultado da atividade corresponder a todos, a divisão do trabalho não se apresenta como numa barreira entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo,

[o] princípio da unidade entre consciência e atividade demanda reconhecer o entrelaçamento entre ambas, que unas se objetivam sob a forma de atividade. Neste sentido, a consciência não pode ser “o que está dentro”, mas, sim, apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.²⁷

Uma vez que a consciência é psicologicamente caracterizada pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação, pelo

²⁵ Temos que considerar sobre a citação de Marx, quando o autor compara o homem primitivo à abelha, para que não se confunda grau de dependência, com grau de consciência. Partindo de uma citação deste mesmo autor - “... o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade”. – podemos dizer que, se existe cooperação e trabalho no sentido lato do senso é porque, já se supõe um reconhecimento do outro e um plano de trabalho, o sujeito está inserido numa condição social, portanto, neste caso, o homem, embora absolutamente dependente dos outros homens, seu grau de consciência não deve ser confundido com o da abelha, que, sequer, desprende-se da determinação biológica. (MARX, I.1 v.1, 2001:211-12.)

²⁶ Segundo Marx: “... o trabalho é um processo de que participam o homem [indivíduo] e a natureza [alteridade], processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (MARX, I.1 v.1, 2001:211. – colchetes explicativos nossos) – Com respeito à questão individualidade-comunidade e vice-versa, também, pode-se consultar HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, RJ.: Paz e Terra, 1972.

²⁷ MARTINS, 2004:88.

estudo desta relação podemos apreender aquela existente entre consciência e atividade.²⁸

Partindo dos estudos de Leontiev, dentre outros²⁹, podemos apreender os aspectos fundamentais da *significação*, da seguinte forma:

- A esfera de representações de uma dada sociedade, a sua ciência, a sua língua existem como sistemas de significações;
- A significação pertence, antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos;
- O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento;
- A significação é, portanto, constitutiva do homem enquanto ser sócio-histórico é a forma sob a qual ele assimila a experiência humana refletida e generalizada;
- Enquanto consciência individual, a significação não se desvincula de seu conteúdo objetivo;
- Deste modo, a significação é mediadora do reflexo de mundo na consciência humana.

Para Leontiev³⁰, portanto, *significação* é o resultado das apropriações efetivadas pelos homens, de todo sistema de objetivações elaborado historicamente. Na medida em que o sujeito se apropria das significações, ou seja, dos sentidos objetivos da realidade, também lhe confere um sentido próprio, um sentido pessoal. O sentido pessoal, por sua vez, ao mesmo tempo em que se diferencia do social está interpenetrado por ele; o sujeito é ao mesmo tempo aquele que age, mas, também, aquele que é, por assim dizer, agido pelos determinantes sócio-históricos. Recuperando

²⁸ O termo *sentido subjetivo* pode ser encontrado neste trabalho como sinônimo de *sentido pessoal*. O mesmo ocorre com o termo *significação*, o qual pode ser encontrado como sinônimo de *sentido objetivo*, termo sugerido por Karel Kosik (1963) em sua obra – *Dialética do concreto* - (São Paulo: Paz e Terra, 1985.)

²⁹ LEONTIEV (s/d.); MARTINS (2004); ROSLER (2004); DUARTE (2004).

³⁰ Leontiev definiu significação como: “aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles”. (LEONTIEV, s/d.:100)

o pensamento marxiano³¹ o qual explicita que não é a consciência do ser humano que determina o seu ser, mas o inverso, é o ser social que determina a sua consciência, o fato psicológico que se refere ao sujeito é o de que se aproprie ou não, que assimile ou não uma dada significação e, em que grau isto acontece e qual a influência disto sobre sua personalidade.³²

Desta forma, na medida em que o sentido pessoal traduz, precisamente, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, quanto mais o sentido subjetivo coincida com o sentido objetivo - as significações - maior será o grau de consciência do sujeito enquanto ser sócio-histórico.

Das hordas aos grupos, destes às comunidades e destas às sociedades, a complexificação das relações sociais mediadas pela cooperação, a qual avança em grau de complexidade na proporção direta do desenvolvimento dos modos de produção e das relações sociais, vai possibilitando e lapidando, sucessivamente, o desvelar do próprio indivíduo e do seu lugar na divisão social do trabalho. À medida que esta divisão se aprofunda, as ações especializadas tendem a acompanhar tal verticalização tornando-se, elas próprias, ramos de atividades.

Evidenciando este processo histórico, podemos acompanhar sua objetivação, por exemplo, nas transformações técnicas sofridas pelos instrumentos ao longo do tempo. Cada detalhe acrescentado a um instrumento é, por um lado, um ato criativo particular que responde a uma necessidade específica que, por outro lado, não pode ser dissociado de uma dada necessidade e do grau de desenvolvimento material da sociedade na qual se insere, na medida em que é nela que as questões individuais se objetivam. Esta dinâmica entre necessidade social e individual, materializada nos instrumentos, é responsável, neste caso, pela diferenciação primitiva entre a pedra para cortar e a pedra para bater, figuras originais da faca e do pilão ou do machado e do martelo. O martelo, por sua vez, nas suas diversas versões contemporâneas - martelo do marceneiro, do ferreiro, do açougueiro etc -, ao longo dos milhares de anos que se lhe separam da “pedra original”, recebeu aprimoramentos, ou seja, constituiu-se como objetivação das diversas novas necessidades e avanços técnico-científicos, resultantes

³¹ MARX e ENGELS, 1987.

³² LEONTIEV, op. cit.

dos sucessivos avanços mediados pela atividade humana³³.

Neste sentido, o desenvolvimento das forças produtivas³⁴, paulatinamente, diluiu a base que sustentava a cooperação primitiva e ampliou o processo de divisão do trabalho e de afirmação da propriedade; a princípio comunal, depois familiar, posteriormente, das corporações/grêmios, até se constituir como propriedade privada legalmente instituída, no capitalismo.

Deste processo resultou que a cooperação, historicamente, deixou de ser o modo de produção vigente de um determinado período, para ser um elemento, fundante, mas apenas um elemento, dos novos modos de produção que surgiram depois dela. Concomitantemente, o “alargamento do domínio do consciente, ao qual conduz necessariamente o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho, [preparou – DVS] a separação do sentido da significação”.³⁵

³³ Para aprofundamentos sobre a história da produção de instrumentos ver: LEROI-GOURHAN, André. **Evolução e técnicas: o homem e a matéria**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1971.

³⁴ Para aprofundamento das questões do desenvolvimento das forças produtivas como elemento dinâmico do desenvolvimento social, consultar: GERMER, Claus M. *As forças produtivas e a revolução social revisitadas*. Texto veiculado no Espaço Marx – Curitiba em abril de 2006:06-07. Neste artigo, o autor apresenta o seguinte: “[sinteticamente], eis a linha lógica do enunciado de Marx: primeiro, o conhecimento nasce com a atividade prática do ser humano e é continuamente aumentado como resultado dela. Em segundo lugar, a atividade prática fundamental e primordial é a produção dos meios necessários à vida cotidiana. Esta atividade repete-se interminavelmente, dia a dia, ano após ano, geração após geração, sendo portanto a fonte inesgotável e irreprimível do novo conhecimento e da renovação contínua dos métodos e materiais utilizados na produção. Assim, abstraindo catástrofes naturais ou sociais, o conhecimento não pode deixar de expandir-se e aprofundar-se, e os meios de produção não podem deixar de desenvolver-se, porque a produção, que é a sua fonte, não pode ser interrompida. Com isto expande-se e diversifica-se o universo do pensamento, povoando a mente humana com conceitos e sistemas de conceitos em número e precisão crescentes. Os sistemas de conceitos são teorias. Inicialmente rudimentares, aos poucos se tornam mais complexas, mas correspondem sempre, em cada momento, ao grau do conhecimento correspondente ao nível de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas. Portanto, o ato obrigatório e ininterruptamente repetido de trabalhar é a origem das mudanças sofridas pela sociedade. Terceiro, à medida que o trabalho se repete interminavelmente, o conhecimento dos materiais naturais estende-se e aprofunda-se, novos instrumentos são gradualmente concebidos e continuamente desenvolvidos, os materiais de que são feitos diversificam-se, e a aptidão do trabalho aperfeiçoa-se correspondentemente. Como resultado, o processo social de trabalhar transforma-se aos poucos, até fazer emergirem os elementos que apontam para uma nova estrutura social. O desenvolvimento do conhecimento, por um lado, e da organização e dos processos de produção correspondentes, por outro, dão origem a novas formas de trabalhos e a trabalhadores de novo tipo, e a novas formas materiais de apropriação dos meios de produção, que entram em conflito mais ou menos intenso com os trabalhos e trabalhadores, e com as formas de apropriação, anteriormente existentes.”

³⁵ LEONTIEV, s/d.:109.

1.2.2 **Cooperação no modo capitalista de produção: quando o sentido se dissocia da significação**

A cooperação primitiva, ao emancipar o humano da égide da animalidade e possibilitar o aprofundamento das relações sociais e de produção, ofereceu o ponto de partida para o surgimento de um tipo de atividade laboral e de trabalhador especializado - o artesão.

Predominante no período feudal, o artesão, apresentou-se como a forma mais individualizada / especializada de trabalhador, o qual,

... dispunha do domínio teórico-prático do processo de trabalho como um todo. Isto é, dominava um projeto teórico, intencional, necessário à realização de um certo produto e, para produzi-lo, contava com formação anterior que lhe assegurava destreza especial, a força necessária e habilidades específicas para operar certos instrumentos sobre a matéria-prima adequada, ao longo de todas as etapas do processo de trabalho. A formação desse trabalhador se realizava nas corporações, cujos estatutos impunham longos períodos de aprendizagem.³⁶

Denominado por Alves como *trabalhador total*, é a partir deste tipo de trabalhador que se desenvolveu a manufatura. Produto das necessidades acumuladas historicamente, a manufatura surgiu como forma da produção capitalista a partir do processo de crescimento da produção artesanal e da expansão dos mercados para territórios distantes. Neste contexto, impôs-se a presença de uma figura articuladora entre os processos de produção e os de circulação das mercadorias. Na medida em que este apareceu diante dos diversos produtores, como garantia de ampla colocação, no mercado, das mercadorias por eles produzidas, esta nova figura, que se afirma no cenário econômico por volta do século XVI, tinha, inicialmente, como principal vantagem de seu negócio, o fato de acumular riqueza no âmbito da circulação da mercadoria - compra por um preço e vende por um sobre-preço. Paulatinamente seus domínios se expandem. Respondendo aos imperativos sócio-econômicos, avança sobre o terreno dos artesãos assumindo a propriedade da matéria prima, fato que o obriga, para melhor controlar seus bens e a produção, a aglomerar os produtores isolados num único espaço físico. Dono da matéria prima e do espaço físico (meios de produção), ao

³⁶ ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP.: Unicamp, 1998:37.

não comprar mais o produto do trabalho, mas sim a própria força de trabalho - o produto do trabalho agora lhe pertence de saída -, tornou-se ele, então, o próprio capitalista. Deste modo, “a partir da manufatura se institui e se consagra, como conteúdo específico do modo capitalista de produção, a forma de divisão calcada na separação entre o produtor e o produto do trabalho³⁷” e entre *atividade material* (o trabalho propriamente dito - a produção da mercadoria) e *atividade intelectual* (planejamento da produção).

Embora, em princípio, ainda se pudesse reconhecer na atividade material, a especificidade e a identidade do trabalhador, o trabalho na manufatura começa a tomar, para este trabalhador, um caráter de estranhamento. Na medida em que a manufatura aprofunda sua organização de trabalho, ao invés do mesmo artesão executar, como um todo, a atividade de produção de uma dada mercadoria, desenvolvendo, sucessivamente, as múltiplas ações e operações que a compõem, a atividade é segmentada em diversas operações e cada uma delas, entregue a um artífice diferente. Neste sentido, quanto mais a divisão do trabalho manufatureiro se intensifica, a separação entre produto e produtor e deste com a totalidade de seu trabalho, seguem o mesmo caminho. Se, algo do trabalho concreto e, portanto, algo da identidade do trabalhador individual ainda se mantinha preservada, com a múltipla divisão da atividade em operações cada vez mais simplificadas, o trabalho se tornou genérico, abstrato, desintegrando de vez a possibilidade do trabalhador reconhecer na tarefa, qualquer resquício de seu antigo ofício.

Fragmentando o ofício especializado, o processo manufatureiro verticaliza o desenvolvimento de um tipo de trabalhador individual cuja habilidade é elevada à sua máxima potência, linearidade e constância de produção, quanto mais limitado ao exercício de uma única função ele fica.³⁸

Paulatinamente, a divisão manufatureira do trabalho adquire sua forma clássica na medida em que, ao inserir a força produtiva individual, através da cooperação, numa cadeia de operações concomitantes e complementares, cria uma força produtiva nova, a

³⁷ KLEIN, Lígia Regina. *Trabalho educação e linguagem*. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, especial 2003. (15-42)

³⁸ Disse Marx: [enquanto] a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa de repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das religiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial. (MARX, op. cit.:415.)

saber, o trabalhador coletivo³⁹.

Este é o sentido que toma a cooperação no capitalismo, ou seja, se na cooperação primitiva quanto mais implicado estava o trabalhador na atividade social, tanto mais o trabalho lhe favorecia constituir-se enquanto indivíduo, apropriar-se de si, de suas relações com os outros homens e com a natureza; no capitalismo, quanto mais implicado na atividade social está o indivíduo, mais estranho às relações que estabelece com seus pares, com a natureza e depauperado de sua individualidade, ele se encontra. Isto é, quanto mais consubstanciado o trabalhador coletivo, mais fragmentado o trabalhador individual; quanto mais produtivo o primeiro se torna, mais empobrecido fica o segundo. Sendo assim, se na cooperação primitiva temos, o que podemos chamar, trabalho apropriado, no capitalismo, a cooperação implicou, justamente, no seu revés – no trabalho estranhado.⁴⁰

Marx, ao expor suas idéias sobre o trabalho no capitalismo, sustenta a idéia de que o mesmo, primeiramente enquanto força de trabalho vendida e, posteriormente, enquanto objetivação desta força de trabalho no objeto – externo (*estranh* - relativo ao

³⁹ O trabalhador coletivo é, por definição, uma entidade representativa da média das habilidades e da capacidade produtiva dos trabalhadores individuais de um determinado ramo de atividade produtiva. Segundo Marx, “[o] trabalhador coletivo passa a possuir então todas as qualidades produtivas no mesmo grau elevado de virtuosidade e as despende ao mesmo tempo de maneira mais econômica, individualizando todos os seus órgãos em trabalhadores especiais ou em grupos de trabalhos aplicados em suas funções específicas”. (MARX, 2001:404.)

⁴⁰ Segundo Ranieri, “...devemos [...] assinalar a diferença entre alienação e estranhamento: de maneira geral, o conceito de alienação é tratado pela bibliografia remetendo-o, quase sempre e invariavelmente, à negatividade de um estado que teria uma necessária contrapartida positiva, de emancipação, cujo alcance dependeria da supressão do estágio alienado, que é compreendido como aglutinador tanto de *Entäusserung* como de *Entfremdung*. Rigorosamente, estes dois conceitos pertenceriam à esfera única da caracterização da desigualdade social, posto que responsáveis pela determinação tanto material como espiritual da vida do homem sob o capitalismo. Pensamos que, na reflexão levada a efeito por Marx, esse pressuposto não é necessariamente verdadeiro, pois os referidos conceitos podem aparecer com conteúdos potencialmente distintos, na medida em que são distintos também etimologicamente: *Entäusserung* tem o significado de *remeter para fora*, *extrusão*, *passagem de um estado a outro* qualitativamente diferente, *despojamento*, realização de uma ação de *transferência*. Nesse sentido, *Entäusserung* carrega o significado de *exteriorização*, um dos momentos da *objetivação* do homem que se realiza através do trabalho num produto de sua criação. Por outro lado, *Entfremdung* tem o significado de real objeção social à realização humana, na medida em que historicamente veio a determinar o conteúdo das exteriorizações por meio tanto da apropriação do trabalho como da determinação desta apropriação pelo surgimento da propriedade privada; além disso, *Entfremdung* sempre remeteu a essa afirmação da negatividade também do ponto de vista histórico: por exemplo, no significado presente no alto-alemão médio (séculos XII a XV) designando roubo de bens de outro, além do estado de alienação mental, assim como no sentido moderno do confronto (desavença) entre pessoas. Enfim, a unidade existente entre alienação e estranhamento na teoria de Marx está associada, acreditamos, não exatamente a uma mesma significação, mas à determinação de uma pelo outro, situação perfeitamente constatável na nossa sociedade, na vida contemporânea.” (RANIERI, Jesus. *Marx e os Manuscritos de 1844: Notas sobre a chamada emancipação humana*. Disponível no site: www.e-science.unicamp.br/marxismo/admin/projetos/documentos/documento_582_Ranieri.pdf. Acesso em: 16/12/2006.)

que é de fora; ao que não pertencente) e independente ao trabalhador -, torna-se uma força autônoma e estranha a ele. Na medida em que nem a força de trabalho nem o produto – objetivação da força de trabalho -, lhe pertencem e mais, por pertencerem a outrem,

[o] estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.⁴¹

Se, ao longo da cooperação primitiva, a objetivação do trabalho no objeto, no instrumento, representava a exteriorização do próprio sujeito – *aquele que faz a ação* -, outorgando-lhe capacidade reflexiva sobre todo o contexto de suas relações, refluindo em consciência para si mesmo; no capitalismo, a exteriorização do objeto, o ato de produzir outorga, àquele que produz, o seu antagônico objetivado no mesmo símbolo lingüístico: torna-se ele sujeito, mas desta vez, no sentido daquele que se sujeitou, que *está sujeito a*. Subsumido à sua própria produção, primeiro porque o objeto é a única maneira que ele tem de materializar a sua força produtiva e, segundo, porque materializar a sua força produtiva é a única maneira de continuar vivendo, na medida em que sua subsistência, enquanto sujeito físico e trabalhador, depende do objeto que produz, este é o primeiro fator de estranhamento do trabalhador em relação à sua atividade – o produto que ele próprio produz, que lhe consome grande parte de sua existência, e que não lhe pertence.

Uma vez subsumido pelo capital, na medida em que vende sua força de trabalho, vende a si próprio (corpo, energia, tempo e potencial criativo) para que o capitalista usufrua o produto de sua atividade, torna-se ele mesmo uma mercadoria e sua atividade, bem como seu próprio corpo, algo, também, estranho a ele. Enquanto na cooperação primitiva a atividade social inclui um sentido pessoal, no capitalismo, a cooperação tange o mecânico, abstraindo da atividade qualquer sentido pessoal - de *atividade para si*, reverte-se o trabalho em *atividade em si*, cujo único objetivo é o

⁴¹ MARX, K. *O trabalho estranhado e propriedade privada*. In: **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** (1844). Primeiro Caderno. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2004:79-90.

salário que lhe permite uma ínfima margem de vida, fora do trabalho.

O estranhamento em relação *produto-produtor* e *trabalhador-trabalho* reflui sobre o próprio trabalhador e sobre as relações com seus pares. Quanto mais simplificado e fragmentado se torna o trabalho, quanto mais coletiva a produção e o trabalhador, mais fragmentada a relação que o mesmo estabelece com seus pares – terceiro ponto de estranhamento. Na medida em que o mote da sua consciência são as relações que estabelece com os outros humanos, no cumprimento da atividade social, o estranhamento generalizado nestas instâncias, também reflui sobre o indivíduo que vive do trabalho, limitando sua consciência e existência ao plano imediato da cotidianidade. Desta forma, a vida lhe aparece só como meio de vida.⁴²

Uma vez que a tendência ideológica burguesa é estabelecer um senso de naturalização destes estranhamentos, ou seja, de expandir a idéia de que a vida é, de fato, restrita à cotidianidade, impedindo que indivíduo e humanidade estabeleçam uma relação dialética consciente, encontramos, conforme Heller, diante da alienação da vida cotidiana. A este respeito escreveu Heller que:

[quanto] maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. [...] Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.⁴³

O caráter problemático desse processo se manifesta para os teóricos da burguesia, sobretudo quando se debruçam sobre a questão da formação do trabalhador, como veremos a seguir.

⁴² MARX, K. 2004.

⁴³ HELLER, 1972:38.

2 REPRODUÇÃO – DESTRUIÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: O DILEMA BURGUEÊS

Nesta seção, realizaremos algumas considerações acerca de iniciativas, movimentos e posições que evidenciam os princípios a partir dos quais a escola burguesa novecentista se edificou. Ressaltamos que, para tanto, elencamos episódios que nos oferecem elementos para apreensão do processo de institucionalização da educação. Embora não seja nossa intenção analisar exaustivamente tais episódios, consideramos fundamental tecer considerações que nos permitam compreender a gênese da escola burguesa, uma vez que seus marcos fundantes interferiram de forma decisiva na configuração do sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, nas suas formas de abordar o corpo – nosso objeto de interesse.

No capítulo anterior, ao analisarmos a cooperação primitiva e, posteriormente, a cooperação como elemento da produção capitalista, evidenciamos que: a) no primeiro tipo de cooperação, o processo de produção da existência permitiu a formação e apropriação de um senso de individuação, como resultante da relação consciente entre o humano específico e o humano genérico; b) sob a dinâmica do capital, a cooperação, ao mesmo tempo em que produziu o trabalhador coletivo, obstaculizou a possibilidade de relação consciente entre o humano específico e o genérico, de maneira que o trabalhador e sua família sucumbiram num processo de estranhamento e alienação tal, que o próprio projeto capitalista ficou ameaçado.

Aprofundando os estudos relativos aos efeitos dos estranhamentos gerados pelo modo de produção capitalista sobre a classe trabalhadora e sua família, encontramos a seguinte passagem da obra do economista escocês Adam Smith (1723-1790), a qual evidencia o grau de consciência e a preocupação dos teóricos da burguesia a este respeito. Observou ele:

Com avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para

eliminar dificuldades que nunca ocorrem.⁴⁴

Desta maneira, considerando que o trabalho estranhado, além de obliterar para o trabalhador as múltiplas relações estabelecidas com seus pares, com a natureza e o refluir destas relações na formação da própria consciência, Smith advertiu que a monocórdia característica das atividades produtivas nas quais se inseriam os trabalhadores a serviço do capitalista:

(...)naturalmente corrompe a coragem de seu espírito, fazendo-o olhar com horror a vida irregular, incerta e cheia de aventuras de um soldado. Esse tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando-o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação que não aquela para a qual foi criado. Assim, a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica parece ter sido adquirida às custas de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça.⁴⁵

Como se acompanha, as reflexões de Smith evidenciavam uma preocupação acentuada quanto à incidência dos processos civilizatórios sobre a inteligência, a sociabilidade, a coragem e o espírito combativo dos trabalhadores e, conseqüentemente, sobre o próprio projeto burguês. Ao explicitar suas apreensões referentes à condição de deterioração social, moral e psicoafetiva do trabalhador, o economista escocês, de fato, encontrava-se diante de umas das importantes contradições geradas pela dinâmica do sistema capitalista: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las ao nível das crescentes exigências geradas pela produção capitalista – ordem, disciplina, adequação ao tempo e espaço da produção, conhecimento teórico e técnico -; do outro, o temor de que esta instrução fortalecesse a consciência e a unidade de classe dos trabalhadores, fato que restringiria, com a possibilidade de aniquilar, a possibilidade de subsunção e exploração da força de trabalho por parte do capital. Sendo assim, nada mais esperado que entre os representantes da burguesia, a questão da formação e condição de vida da classe trabalhadora se apresentasse como um assunto controverso, tendendo a posições antagônicas.

⁴⁴ SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. 2ed.;V.2, 1.5, artigo II. São Paulo,SP.: Nova Cultural, 1995:213-17.

⁴⁵ Idem, ibidem.

Confirmando nossa colocação, no pólo oposto desta mesma questão, encontramos Andrew Ure, pensador e entusiasta do processo manufatureiro, o qual, frente às opiniões pró-educação dos trabalhadores e de sua prole, se posicionava da seguinte maneira: “quanto mais destro o trabalhador, mais voluntarioso é ele, mais difícil de ser tratado, sem dúvida, menos apto para participar de um mecanismo coletivo ao qual pode causar grande dano”.⁴⁶ Outro exemplo de oposição às tendências defensoras da instrução para a classe trabalhadora é revelado por Marx, ao citar o depoimento de um fabricante de vidros que, em 1865, dirigindo-se ao comissário de investigação da *Children’s Employment Commission*, disse o seguinte: “[pelo] que posso verificar, é um mal a maior dose de educação recebida pelos trabalhadores nos últimos anos. É perigoso porque os torna independentes”.⁴⁷

Na tentativa de resolver a complicada equação que envolvia as conseqüências nefastas geradas pelo estranhamento do trabalho, pela necessidade de disciplinarização e adequação da população trabalhadora para a tarefa capitalista, Smith, por exemplo, sai em “socorro” da classe trabalhadora defendendo a intervenção do Estado no sentido de encorajar ou até mesmo impor a obrigatoriedade de uma formação escolar/educacional mínima. Neste sentido, explicita Smith que:

[embora], porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essências da educação – ler, escrever e calcular – em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, tem tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muitos pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essências da educação.⁴⁸

Marx evidenciou o posicionamento do economista escocês, ao referir em *O capital* que, “[para] evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda Adam Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”.⁴⁹

A situação haveria de agravar-se ainda mais, até que os representantes da

⁴⁶ URE apud MARX, 2001:423.

⁴⁷ MARX, 2001:460 – nota 141. (Colchetes nossos)

⁴⁸ SMITH, 1995:213-17.

⁴⁹ Marx, 2001:418.

burguesia, pelo poder do Estado, fossem obrigados a intervir no sentido de outorgar à classe trabalhadora algum direito, além da própria sobrevivência física.

Embora, na manufatura, o depauperamento da classe trabalhadora já fosse digno de observação, a habilidade manual ainda se constituía como fundamento da produção, do trabalho, ou seja, o estranhamento e a alienação ainda não haviam alcançado seu nível de maior comprometimento. Na medida em que avançam os processos de produção, se acirram os efeitos nefastos da divisão capitalista do trabalho sobre o trabalhador, promovendo uma luta cotidiana entre os detentores dos meios de produção, os capitalistas, e os operários - os primeiros buscando sistematizar maneiras de maximizar a exploração sobre os segundos e estes, por sua vez, de se insubordinarem contra esta exploração. Minimizar o potencial de resistência da classe trabalhadora representava, e ainda representa, a necessidade, por parte do capital, de reelaboração constante de suas estratégias e táticas de controle sobre o trabalho. No sentido de maximizar a utilização e o aproveitamento do tempo de produção, o capital investiu e vem investindo, não somente, nos processos de direcionamento da energia corporal do trabalhador, de sua vontade e atenção, mas, mais do que isto, nos modos de apropriação do conhecimento gerado na prática laboral cotidiana.

O desenvolvimento da máquina ferramenta, a partir dos conhecimentos desenvolvidos nas oficinas de produção do ferramental utilizado na manufatura, por exemplo, oportunizou a simplificação do trabalho de tal maneira que permitiu, além de eliminar o ofício manual como princípio regulador da produção social, libertando o capital da dependência da habilidade, mesmo que parcial, do trabalhador individual, abriu espaço para a absorção da mão de obra feminina e infantil - muito mais dócil e flexível. Desta maneira, ampliou-se e agravou-se a questão do estranhamento e da alienação, na medida em que estes fenômenos se expandiram para o interior da estrutura e das relações familiares, asseverando ao que se denominou *patologia industrial*. A este respeito, evidencia Marx⁵⁰ que “[o] trabalhador [que] vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre (...), [agora] vende mulher e filhos. Torna-se mercador de escravos”.

Na medida em que as condições de vida promovidas pela sociedade capitalista de meados dos 1800 tornaram-se radicalmente sofríveis, atingindo a maioria

⁵⁰ MARX, 2001:453.

despossuída em idades cada vez mais precoces, o processo de estranhamento toma proporções inimagináveis. Marx⁵¹ descreveu da seguinte maneira, um dos sintomas evidenciados pela barbárie na qual estava imersa a infância inglesa daquela época:

(...) do fato das mães trabalharem fora de casa e em condições subumanas resulta serem as crianças abandonadas e malcuidadas. Esse desleixo se revela na alimentação inadequada ou insuficiente e no emprego de narcóticos; além disso, as mães, desnaturadamente⁵², se tornam estranhas a seus próprios filhos e, intencionalmente, os deixam morrer de fome ou os envenenam.

Contrariando a própria natureza, o infanticídio dissimulado e o emprego de narcóticos para aquietar as crianças, praticado pelas genitoras, refletiam com veemência os efeitos dos “tempos orgiásticos do capital” sobre toda a família proletária⁵³. Para a classe trabalhadora, explicitava um desinvestimento, quase total, na própria perpetuação/reprodução, na medida em que, mesmo inconscientemente, asseverava o processo destrutivo a que estava submetida. Para o capitalista, representava a tenebrosa possibilidade de ver extinta a força da qual se nutria - a força de trabalho.

Nem as insurreições que surgiram na França e na Inglaterra, nos primeiros anos do século XIX, foram tão objetivas, precisas e destrutivas no ataque ao capital como o sintoma evidenciado pelas *mães operárias*. As insurreições francesas bem como o movimento *ludista*⁵⁴ do norte da Inglaterra, uma vez que lutavam contra a redução dos postos de trabalho e dos salários, atribuindo estes fatos ao desenvolvimento vertiginoso

⁵¹ MARX, op. cit.:455.

⁵² Tendo em vista o conhecimento de que a situação da classe trabalhadora, para Marx, se dava em decorrência dos abusos do capital na exploração da força de trabalho, acreditamos que a expressão *desnaturadamente*, atribuída a Marx pelo tradutor, tenha sido aplicada, no original, mais com o sentido de que o referido estranhamento *contraria a natureza materna*, do que no sentido de qualificar negativamente ou valorar judiciosamente o comportamento das mães. Às nossas reflexões adicionamos as de Aníbal Ponce o qual releva a agudeza de uma observação de Marx ao dizer que: “quanto mais alquebrada estiver a ordem das coisas, mais hipócrita se torna a ideologia da classe dirigente. A burguesia não só deixou correr algumas lágrimas sobre a desgraçada causa da infância, como ainda responsabilizou o “abandono culpável dos pais” pelo ocorrido. Como se, antes de decidir-se a “proteger”, com leis nunca cumpridas, o desamparo das crianças operárias, não tivesse sido essa mesma burguesia quem primeiro destruiu as antigas condições familiares!” (PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15^a ed. São Paulo, SP.: Cortez, 1996:151.)

⁵³ O termo “tempos orgiásticos do capital” é encontrado originalmente em: PONCE, 1996:150.

⁵⁴ Segundo Richard Donkin, o nome dos ludistas adveio de Ned Ludd, um aprendiz de Nottingham que ao ser ameaçado de punição pelo chicote, pulou sobre o tear em que trabalhava e o destruiu a marteladas. Este tipo de insurreição tomou vulto e se tornou uma prática que, segundo o autor, “por meio do terror”, pretendia induzir os empresários a abandonarem a mecanização que lhes reduzia postos de trabalhos e salários. (DONKIN, Richard. **Sangue, suor e lágrimas: a evolução do trabalho**. São Paulo, SP.: M.books, 2003:80.)

da maquinaria, tinham como bandeira de luta a destruição das máquinas. Destruir as máquinas, como se sabe, pode lentificar a expansão, mas não elimina o cerne da reprodução e da expansão capitalista. As *mães operárias*, ao degradarem a principal fonte de extração de mais-valia - a força de trabalho, presente e futura -, foram, repetimos, mesmo que inconscientemente, mais precisas e silenciosas em seu ataque ao capital. Aos *ludistas*, o capital respondeu com exércitos e munições; frente à possibilidade de extermínio de sua fonte de lucro - a força de trabalho -, se posicionou com “leis sociais” de proteção à infância e “professores”.

2.1 INFÂNCIA, CORPO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BURGUESA: INFLUÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Nas últimas décadas do século XIX, o adensamento do processo republicano brasileiro deixou evidente a necessidade de implementação, no Brasil, de uma nova cultura. Contrapondo-se ao regime escravocrata, à monarquia, ao clero, entre outras instituições herdeiras do feudalismo, os republicanos aspiravam elevar o país ao nível das nações ocidentais mais desenvolvidas, respondendo aos imperativos de expansão do liberalismo e do capitalismo industrial e agrícola em nossas fronteiras.

Neste sentido, colocou-se como objetivo das elites brasileiras, sedimentar no país um procedimento ideológico de defesa da propriedade privada, da igualdade de direitos entre os homens, da liberdade individual, da livre iniciativa, da democracia. Tal ideologia deveria dar suporte a um processo de produção baseado nos princípios gerais do capitalismo - trabalhador “livre” /assalariado, propriedade privada dos meios de produção, divisão técnica do trabalho, exploração da mais-valia, concentração da riqueza produzida por parte dos capitalistas, concorrência e luta de classe (explorador e explorado), bem como, no uso extensivo da maquinaria.

Para dar encaminhamento às contradições evidenciadas entre o ideal liberal e a dura realidade implementada pelo modo de produção capitalista industrial, o qual, concretamente, ao invés de expandir a igualdade, acentuou as diferenças, a ciência foi convocada para, além de implementar o desenvolvimento tecnológico da produção, dar sua contribuição respaldando argumentações referentes às disparidades do processo social.

É neste contexto, que a teoria da seleção natural de Darwin ocupou lugar

central no processo de matrizarmento da nova *ordem e progresso* em nosso país, na medida em que a burguesia nacional elegeu, ao lado do positivismo comteano, o *spencerismo*⁵⁵ ou *darwinismo social*, como pilares do modelo para a consolidação da nova sociedade brasileira.

Para um entendimento das bases científicas que deram sustentação ao processo de expansão da escola burguesa no Brasil e, sobretudo, às práticas pedagógicas de intervenção pelo e sobre o corpo, é necessário realizar uma síntese de alguns modelos explicativos elaborados entre os séculos XVIII e XIX, agrupados sob a denominação de materialismo mecanicista.⁵⁶

As diversas tendências relativas ao materialismo mecanicista daquela época se orientavam por alguns pressupostos comuns: 1) oposição ao modelo criacionista-essencialista e, portanto, à ideologia eclesiástica e suas raízes feudais, o qual se pauta numa perspectiva de imutabilidade das espécies; 2) adoção de um modelo teórico, pautado em relações de causa-efeito, que justificassem o processo evolutivo das espécies por uma perspectiva naturalista e funcional.

Se no modelo criacionista, deus representa o “grande arquiteto”, criador de tudo e de todos os seres, no modelo moderno a natureza passou a ocupar o elemento de centralidade, aquele que coloca à prova a capacidade de adaptação dos seres vivos aos seus imperativos, selecionando os mais hábeis e exterminando os inábeis. Enquanto, com base no modelo criacionista buscou-se uma justificativa para uma hierarquização social estratificada e impositiva; a partir do materialismo mecanicista, tratou-se de dar sentido a uma sociedade, não menos estratificada, mas que se pretendia igualitária e universal.

⁵⁵ Segundo Gomes e Lhullier, “[o] spencerismo procedia das teorias de Herbert Spencer (1820-1903) e se caracterizava por uma visão evolucionista baseada em um princípio comum e incognoscível, abrangendo da matéria à vida, da vida à consciência. Era uma teoria que defendia a hereditariedade das qualidades adquiridas. A psicologia, para Spencer, estaria ao lado da biologia. As capacidades psicológicas seriam funções adaptativas que levariam o humano a um melhor convívio com o ambiente e consigo mesmo. Neste sentido, o evolucionismo de Spencer culminaria com o individualismo que seria orientado para uma perfeição possível, assentada na liberdade, na ética e na moral”. (GOMES, W.B.; LHULLIER, C. *Formação Intelectual de Porto Alegre*. s/d. Disponível em: www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap1.htm. Acesso em: outubro de 2006.

⁵⁶ Em oposição às concepções idealistas que outorgavam um caráter primordial do espírito/razão em relação à natureza/realidade concreta, a corrente materialista prioriza experiência direta com realidade para a edificação do pensamento. A denominação *meccanicista* deve-se ao fato desta corrente, além de não considerar que a realidade está sujeita a um desenvolvimento histórico, estabelece uma relação linear entre o fenômeno e seus detreminantes.

2.1.1 As teorias evolucionistas: desdobramentos da ciência burguesa na formação da nação brasileira

Muito antes do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882), um dos mais propalados representantes do materialismo mecanicista do século XIX, desenvolver a Teoria da Seleção Natural, as sistematizações explicativas a respeito da evolução e diversidade de espécies existentes em nosso planeta já constituíam pauta no meio científico. Segundo o próprio Darwin, na introdução de seu livro mais famoso – *A origem das espécies* –, pelo menos umas 20 pessoas já haviam teorizado a este respeito, antes da publicação de sua referida teoria. Quando este cientista inglês nasceu, por exemplo, Jean Baptiste Pierre Antoine de Moinet (França, 1744-1829), Chavalier de Lamarck, já discutia, há muito, a questão criacionista, explicitando sua contrariedade aos pressupostos desta tendência.

Botânico do *Jardin du Roi*⁵⁷, Paris, cientista rigoroso, Lamarck, após a Revolução Francesa, foi nomeado para a cátedra de zoologia no Museu Nacional de História Natural, onde se dedicou à taxionomia dos animais invertebrados. Este fato, o qual lhe outorgou a oportunidade de estender suas pesquisas para campo do reino animal, dentre tantas contribuições, resultou na publicação, em 1809, do livro *Philosophie Zoologique* (Filosofia Zoológica), obra na qual expôs, pela primeira vez, sua teoria da evolução.

Pautada num sistema natural de classificação fundado em estudos de anatomia comparada e na filogenia de grupos específicos, sua teoria partia de três pressupostos fundamentais: 1) *Lei do uso e desuso*: o uso de determinadas partes do corpo do organismo faz com que as mesmas se desenvolvam, enquanto seu desuso, subutilização, faz com que atrofiem; 2) *Lei da transmissão dos caracteres adquiridos*: as alterações provocadas em determinadas características do organismo, pelo uso e desuso, são transmitidas aos descendentes; 3) *Lei da Gradação*: os seres vivos não foram produzidos simultaneamente, num curto período de tempo, como defendia, por exemplo, Cuvier em sua hipótese catastrofista, mas fruto de um processo progressivo, no qual estruturas simples vão evoluindo para estruturas cada vez mais complexas.

Neste sentido, Lamark defendia a existência de uma escala de complexificação crescente entre os animais, atribuindo este fato à relação dos mesmos com os

⁵⁷ (Jardim do Rei)

imperativos da natureza, os quais obrigariam os seres vivos a especializar determinadas partes do corpo a fim de melhor cumprirem sua função na sobrevivência. Deste modo, para Lamarck, "[os] órgãos e sistemas animais nasceram pela necessidade de desempenhar certas funções, o que é expresso, abreviadamente, quando se diz que a função cria o órgão. E as condições do meio ambiente e o uso são o que aperfeiçoa esses órgãos, enquanto o seu não uso produz a atrofia e, finalmente, o desaparecimento". Um dos seus esforços de aplicação desta teoria no mundo dos vertebrados mamíferos é a tese sobre o pescoço das girafas. Nesta tese, Lamarck defendia que, pela necessidade dos antepassados deste animal em buscar alimentos em lugares altos tinham que esticar o pescoço para tal, esta parte do corpo foi se especializando e ganhando comprimento, especialização esta que era transmitida por hereditariedade, até resultar no que hoje se classifica como a espécie das girafas. É, portanto, de referência lamarckista afirmações contemporâneas, tais como o dito de que o homem do futuro será um homem magrinho e com a cabeça grande porque a humanidade atual tem uma vida sedentária e tende a utilizar demasiadamente o cérebro; ou que o apêndice, órgão do aparelho digestivo, e o dedo mínimo do pé, tendem a desaparecer pelo desuso. Guardando-se o devido respeito para com a importância dos trabalhos deste eminente cientista para sua época, tomar isto como verdade, em tempos nos quais a ciência já avançou sobre os mistérios da genética, seria o mesmo que esperar que os filhos dos judeus e de outros semitas, por exemplo, pelo fato da circuncisão ser um ritual milenar, comessem a nascer sem o prepúcio, ou que o costume pastoril de cortar o rabo das ovelhas produziria, um dia, ovelhas sem rabo.

Não obstante, é importante ressaltar que as teses lamarckistas, mesmo com sua validade refutada há mais de um século pelas descobertas das leis da genética, ainda nos dias de hoje são utilizadas como argumento de autoridade, justificando ideologias e práticas higienistas, autoritárias e segregacionistas, inclusive no meio escolar. O mesmo se deu com alguns pressupostos darwinianos. Vamos a eles.

2.1.1.1 Charles Darwin e a tese da evolução das espécies

Quando, em 1831, subiu no Beagle⁵⁸ para uma viagem de seis anos pela África, América do sul (oriental e ocidental) e Oceania, Darwin era um jovem estudante, o qual foi recrutado por seus modos polidos e pelo seu interesse em colecionar e catalogar espécimes naturais. De caráter metucioso, durante o tempo em que esteve a bordo do navio inglês, Darwin acumulou grande quantidade de espécimes e anotações da fauna e da flora dos lugares por onde passou.

Este material foi objeto de rigorosos e incessantes estudos, nos 20 anos consecutivos que sucederam ao seu regresso á Inglaterra, em 1837. Destes estudos, resultou, dentre outros, o texto, divulgado mundialmente pelo título de *A Origem das Espécies*⁵⁹, editado pela primeira vez em 1859.⁶⁰



Figura 1- Mapa representativo da rota de viagem seguida por Charles Darwin a bordo do Beagle.⁶¹

⁵⁸ **HMS Beagle** foi um brigue de 10 peças da classe *Cherokee*, que, ao serviço da Marinha Real Britânica, empreendeu três viagens de exploração, incluindo uma viagem de circum-navegação da Terra com o objetivo de explorar as terras e mares por onde passasse. Em sua segunda viagem, o então capitão Robert FitzRoy, temendo pelos males da solidão em alto mar que já haviam levado outros dois companheiros de esquadra ao suicídio, tentou encontrar um companheiro de viagem. Para esta função definiu-se por recrutar um cavalheiro que fosse um verdadeiro "gentleman", mas que simultaneamente tivesse suficientes conhecimentos de História Natural que lhe permitissem assumir as funções de naturalista da expedição. Essa busca levou, em segunda opção, ao recrutamento de Charles Darwin para o cargo, na época um jovem estudante, que de forma inadvertida transformou aquilo que seria mais uma viagem hidrográfica feita por um pequeno navio, numa viagem histórica que catapultou o "Beagle" para os píncaros da fama. Informações retiradas de: **Wikipédia - enciclopédia livre**. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/HMS_Beagle. Acesso em :13/10/2006.

⁵⁹ O título completo da obra é *An Abstract on the Orighn of Species and Varieties Through natural Selection on the Preservation of favoured Races in the Struggle for Life*. (SANTAMARIA, s/d.)

⁶⁰ Cabe ressaltar, até porque o próprio Darwin fez questão de fazê-lo, que sua teoria da Seleção Natural foi compartilhada com Alfred Russell Wallace, naturalista inglês que trabalhou na Amazônia e no arquipélago malaio, a quem, na introdução de *A origem das espécies*, Darwin o trata por, Sr. Wallace.

⁶¹ Figura extraída de RENESTO, Erasmo. **Darwin e Wallace: a teoria da evolução e sua relação com a ecologia**. s/d. Disponível em: <http://www.nupelia.uem.br/Servico/Wallace.PDF>. Acesso: 13/10/2006.

Ao delinear sua *Tese da Seleção Natural*, Darwin partiu dos seguintes referenciais: domesticação de animais – seleção artificial; evidência da diversidade dos organismos da mesma espécie encontrada nos diversos pontos de sua viagem; leis da evolução sistematizadas por Lamarck; obra de Thomas Malthus (1766-1834) - *Essai sur la population* (Ensaio sobre a população) -; Teoria da Uniformidade de Charles Lyell (1797-1875).

Com relação ao tema da seleção artificial⁶², Darwin parte de sua própria experiência como criador de pombos, a partir da qual postulou que a grande diversidade de raças de pombos teria um ancestral comum: a pomba-das-rochas. Além disso, afirmou que a diversidade morfológica presente entre as raças de pombos indicaria a possibilidade dos pombos haverem derivado de uma outra espécie⁶³. De Lamarck, o naturalista inglês, compartilhou as idéias, já expostas, das leis do uso e desuso e da transmissão dos caracteres adquiridos. O elemento norteador recebido da obra de Malthus refere-se à tese de que a população humana cresce em progressão geométrica e as condições alimentares, crescem em progressão aritmética. Desta maneira, dada a disparidade entre homens e condições alimentares, instala-se uma disputa por víveres, a qual redundava num tipo de seleção “natural”, levando à falência e ao extermínio os menos favorecidos, conseqüentemente, gerando o equilíbrio das populações.

Influenciado por estes pressupostos Darwin observou, durante a sua viagem, que as espécies animais guardavam certo equilíbrio populacional e que, portanto, deveria haver, à referência de Malthus, algum tipo de seleção natural que mantivesse as espécies em equilíbrio, ou seja, que a disputa por alimento, pelas fêmeas etc, não só garantiria a sobrevivência dos mais aptos, como a transmissão de seus caracteres aos descendentes.

De Charles Lyell, o qual defendia que as transformações geológicas eram progressivas e não cataclísmicas, Darwin retira a justificativa para a idéia de que as transformações das raças e destas, em novas espécies, seriam fruto de um longo e incessante processo, resultante da ação seletiva da natureza.

Sintetizando as formulações darwinianas, destacamos o seguinte:

62 DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2005, pp. 82-90.

63 Por espécie e neste caso específico Espécie Biológica, entende-se: categoria taxonômica abaixo do gênero, cujos indivíduos são morfológicamente semelhantes entre si e com seus progenitores e se entrecruzam gerando descendentes férteis. (HOUAISS, edição eletrônica)

- Todas as espécies têm potencial para crescerem geometricamente;
- O número de indivíduos de cada espécie permanece geralmente constante;
- A cada geração os indivíduos de cada espécie lutam (competição) para permanecerem vivos até a época da reprodução;
- Em muitas espécies animais os machos lutam entre si pela posse das fêmeas;
- Ocorrem variações favoráveis e variações nocivas aos organismos na luta pela vida. A causa das variações não está completamente compreendida, mas boa parte delas advém do uso e desuso dos órgãos;
- Os organismos que tiverem variações favoráveis têm mais chance de sobreviver e reproduzir enquanto aqueles com variações nocivas serão forçosamente extintos;
- Seleção natural é a preservação das variações favoráveis e a eliminação das nocivas;
- Durante um período de muitas gerações a seleção natural cria variedades;
- A seleção natural tende a acentuar as diferenças entre as variedades porque quanto mais diferentes elas forem, melhor podem explorar os diferentes recursos do ambiente;
- Ao longo do tempo as variedades vão se divergindo cada vez mais até se tornarem espécies;
- O isolamento ajuda, mas não é imprescindível para a formação de espécies novas;
- Esses princípios se aplicam ao ser humano tanto quanto às outras espécies.

Destas formulações, bem como daquelas propostas por Lamarck, anteriormente explicitadas, Darwin sistematizou reflexões as quais foram orientadas por uma perspectiva funcionalista adaptativa e pelas diferenças morfológicas entre as raças e espécies. Isto se deveu, fundamentalmente, ao fato destes cientistas não possuírem, naquele momento, o conhecimento das leis que regem a genética, ainda que o próprio Darwin tenha tangenciado esta questão com suas experiências de seleção artificial, experiências estas relatadas, por exemplo, no capítulo primeiro de *As origens*.

2.1.1.2 Mendel e as leis da genética

Embora as leis da genética tenham sido estabelecidas por Johann Gregor Mendel (1822-1884), então monge do convento agostiniano de Altbrunn, entre os anos e 1853 a 1863, suas formulações ficaram no anonimato durante quase 40 anos. Somente foram publicizadas quando Hugo Marie de Vries (1848-1935), botânico Holandês, em 1900, retoma o trabalho de Mendel ao propor a teoria das Mutações.

Partindo de experiências com plantas de aparências variadas (altas e anãs, amarelas e verdes, lisas e rugosas, etc.), Mendel chegou a uma “matemática” da hereditariedade. Em seus experimentos, percebeu que ao cruzar, por exemplo, plantas altas com plantas anãs, as “filhas” híbridas não eram plantas médias, mas sempre plantas altas. Mais, que o cruzamento entre híbridas altas, não resultava sempre em plantas altas, aproximadamente 75% delas eram altas, mas havia 25% de chance delas nascerem anãs. Destas observações, formulou a idéia de herança genética – a informação genética vem aos pares, cada espécime recebe de cada um de seus genitores, metade desta informação genética, que por sua vez foi recebida desta mesma maneira pela geração anterior. Outra evidência, dada a proporcionalidade das ocorrências (75% X 25%), era de que as informações, ao invés de misturarem-se, mantinham-se separadas e que algumas dessas informações eram, preferencialmente, transmitidas - *gens dominantes* -, enquanto outras se mantinham em estado latente – *gens recessivos*-, a menos que ambos os elementos constitutivos do par fossem desta mesma e última qualidade. A este fenômeno, Mendel chamou de *Lei da segregação*.

Além disto, à lei da segregação, incluindo-se o dado de que cada informação (altura, cor, etc.) é independente uma da outra, Mendel agrega um outro fator – *lei da variação independente*-, dizendo que a contribuição dos genitores com gens dominantes ou recessivos é probabilística, isto é, fatores dominantes não tem maior chance de serem reproduzidos que os recessivos.

Deste modo, a genética mendeliana rompe algumas teses evolucionistas, por exemplo: 1) as variações morfológicas não são fruto de um processo adaptativo funcional, são variações genéticas ocorridas a partir do pareamento dos cromossomos; 2) um caractere adquirido pelo *uso – desuso*, não pode ser transmitido aos descendentes, só as células sexuais transmitem informações genéticas; 3) contrariando a idéia de linearidade e previsibilidade da transmissão dos aspectos morfológicos individuais,

Mendel afirmou que os caracteres hereditários são transmitidos de forma aleatória e imprevisível.

A *teoria das mutações* de Vries, adiciona um outro dado à questão evolucionista. Se, pelas descobertas de Mendel pôde-se questionar a linealidade, a previsibilidade, o funcionalismo causal defendidos nas teses evolucionistas morfológicas, a sistematizações de Vries propunham que, ao invés da evolução consistir num longo processo de mudanças graduais, se daria a partir de saltos abruptos, radicais, ocasionados pela mutação do material genético. A partir destas proposições, alguns cientistas começaram a assumir que eram as mutações e não a seleção natural o motor da evolução.

As descobertas de Mendel juntamente com a tese das mutações de Vries, dentre outros estudos, trouxeram novas interpretações para o evolucionismo. A partir destes cientistas, a genética abre caminho para uma linha darwiniana modificada. Neste sentido, a evolução passa a ser concebida, algumas vezes, como resultado de mutação súbita, com as novas características sendo passadas geneticamente para as novas gerações, mas, principalmente, como processo de variação genética natural (recombinação de genes). Desta forma, ficam mais aptos a sobreviverem, aqueles indivíduos cujas mudanças correspondem às exigências do meio.⁶⁴

Desta breve incursão pelos princípios formulados no âmbito das ciências naturais dos séculos XVIII e XIX, podemos avançar no entendimento dos princípios norteadores da expansão dos ideários burgueses no Brasil.

⁶⁴ Jacques Monod nos oferece a seguinte contribuição: “a invariância precede necessariamente a teleonomia, ou, para ser mais explícito, a idéia darwiniana de que a aparição, a evolução e o aperfeiçoamento progressivo das estruturas, cada vez mais intensamente teleonómicas, são devidos a perturbações ocorridas numa estrutura, possuindo já a propriedade de invariância, capaz, portanto, de conservar o acaso e, por isso mesmo, de submeter os seus efeitos ao jogo da seleção natural”. (MONOD, J. in: FONSECA, Vítor. **Filogênese da motricidade** : abordagem bioantropológica do desenvolvimento humano. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982:31.) – Teleonomia, segundo verbete do Dicionário Eletrônico Houaiss 1.0, refere-se a: “doutrina segundo a qual a existência de uma estrutura ou função em um organismo deve-se às vantagens seletivas por elas proporcionadas.”

2.1.2 Positivismo e spencerismo: bases para a expansão dos ideários burgueses no Brasil

Ordem e Progresso, inscrição de nossa bandeira nacional, expressou o movimento de alinhamento dos republicanos brasileiros à perspectiva positivista comteana, para a qual a construção da nova sociedade não poderia prescindir do entendimento de que “a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem”. Neste sentido, Comte enfatizou que o princípio de ordem só poderia ser constituído a partir de princípios científicos e que, portanto, o progresso estaria, necessariamente, vinculado ao desenvolvimento da ciência, mais precisamente, da ciência positiva.⁶⁵

Se pela via do positivismo, as elites brasileiras enfatizaram a importância da ordem e da hierarquia para o progresso social, pela via do *spencerismo*, justificaram a sua naturalização. Sob o mote - “sobrevivência do mais apto”- e tomando como referência de grau evolutivo mais desenvolvido o modo de vida da população mais abastada dos países ricos, Herbert Spencer advogava a idéia de que as diferenças sociais seriam resultado natural de um processo evolutivo, oriundo do conflito e da competição entre os homens. Aplicando a tese darwiniana da seleção natural às sociedades humanas, Spencer procurou justificar as diferenças de classe, de poder aquisitivo, de habilidades cognitivas, de valores morais. Pautado no argumento científico positivo, ofereceu um modelo explicativo, dentre outros fatos, para a ocorrência da expansão da pobreza pós-revolução industrial, para o imperialismo europeu sobre as nações menos desenvolvidas bem como, para a idéia de superioridade da raça branca frente às outras raças.

Se na seleção natural de Darwin a questão da sobrevivência e da evolução passava pela adaptação dos seres aos determinantes da natureza, no *spencerismo* a superioridade do indivíduo se daria por um processo crescente, de sucessivas adaptações aos imperativos da nova sociedade, sociedade esta, pautada no conhecimento científico e na tecnologia. Sendo assim, este modelo filosófico além de buscar justificativas para o fato, por exemplo, de o capitalista ocupar o topo da cadeia “sócio-evolutiva” - visto que alcançou o domínio da teoria da ciência e a propriedade dos meios de produção -, ou justificar o lugar de subordinação ocupado pela maioria trabalhadora - na medida em

65 COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo*. In: **Auguste Comte** (Os pensadores). São Paulo, SP.: Abril Cultural, 1978:68.

que “suas mãos”, tão carentes de evolução quanto sua capacidade de pensamento, dependiam do planejamento e da propriedade alheia para materializar sua força de trabalho em mercadorias -, também, deixava em aberto a possibilidade do trabalhador, caso se empenhasse, por gerações seguidas, em adaptar-se aos imperativos da nova sociedade, de um dia poder conquistar habilidades e propriedades que lhe permitiriam ascender ao lugar de *indivíduo dominante* na estrutura social.

Tomando como ponto de partida a orientação burguesa do livre jogo das forças individuais e depositando no indivíduo a responsabilidade pelos problemas e contradições sociais, Herbert Spencer, se posicionava contra a intervenção do Estado na economia e na educação - para ele, tanto as empresas quanto os indivíduos estavam sujeitos ao princípio da auto-adaptação, imposto pelos desígnios do mercado. Porém, ao analisar as necessidades da agenda capitalista novecentista, frente às condições de vida e de formação – sobretudo, moral - da população trabalhadora, este filósofo inglês defendeu a importância da transmissão de rudimentos científicos para o proletariado. A defesa tanto de Spencer quanto de Comte ao ensino da ciência - ciência enquanto conhecimento prático, utilitário -, evidenciava uma clara oposição destes filósofos contra o ensino religioso, o qual, segundo eles, pouco podia contribuir para uma sociedade movida pela técnica e pelo paradigma da ordem e progresso.

Tendo em vista, portanto, a necessidade de disciplinar os trabalhadores e torná-los aptos para o trabalho livre e regular, de prepará-los para a vida política e de criar um senso coletivo de pertencimento nacional num país de dimensões continentais, culturalmente muito diverso, a classe dominante brasileira se valeu das contribuições de filósofos, políticos e reformadores da sociedade, dentre os quais Spencer e Comte. Estes, embora não fossem educadores, na acepção da palavra, desenvolveram teorizações que serviram de alicerces ideológicos sobre os quais ergueu-se a nova nação brasileira e seus aparelhos de difusão e sustentação, dentre os quais, a escola burguesa para todos.

2.1.3 “Nova Escola”⁶⁶ e formação do Brasil brasileiro

A última metade do século XIX foi marcada por profundas mudanças em todos os setores da sociedade, engendraram-se em nosso país vários mecanismos legais e institucionais voltados a dar sustentabilidade ao projeto liberal de unidade nacional a partir do ideário de igualdade social. Tal perspectiva, dentre outras coisas, incentivou e justificou o engajamento da população nos diversos programas de combate à pobreza, dentre eles a expansão da escola pública e das instituições e leis de proteção à infância.

O cuidado à infância, neste sentido, foi ponto fulcral de discussões e iniciativas motivadas pela Lei do Ventre Livre (1871) e pela significativa taxa de mortalidade infantil (410 por 1000 até a idade de 7anos) que acometia as crianças de todas as classes sociais.⁶⁷ Ao modo do que se dava nas nações industrializadas da Europa, as instituições criadas para atender à primeira infância brasileira fizeram parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, imersa num crescente processo de industrialização e urbanização.⁶⁸ Dentre elas, podemos citar: a Associação Protetora da Infância Desamparada, criada em 1883, com a missão de regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil; a Sociedade e Higiene do Brasil, fundada em 1892, pelo médico pediatra Dr. Carlos Costa⁶⁹, voltada à assistência pública de indigentes, crianças, inválidos e doentes mentais; o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876; os colégios e associações de amparo à infância como o 1º Jardim-de-Infância do Brasil - Menezes Vieira - criado em 1875. Pela denominação e orientação das instituições citadas, explicita-se uma nítida associação entre pobreza, infância e unidades hospitalares, casas (asilos e escolas) de reeducação e prevenção, Juizado de Menores. Tal associação, ideológica e concreta,

66 O movimento denominado *Nova Escola*, do final do século XIX – início do XX, não deve ser confundido como movimento de *Escola Nova* dos anos 1920-1930.

67 MONCORVO F.º, In: KRAMER, Sonia. 2ª ed. **A política do pré-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Achimé, 1984:53.

68 Sobre tais instituições, vamos encontrar no trabalho de Kuhlmann (2000) e Kramer (1984; 1993), alguns relatos referentes ao âmbito nacional e, em Piloto (1954) e Diez (1998), importantes referências relativas ao Paraná.

69 Este mesmo pediatra, de 1879 a 1888, foi redator do jornal *A Mãe de Família*, no qual encontra-se a primeira referência sobre creches, num artigo publicado pelo Dr. Kossuth Vinelli. Dividido em 6 edições e denominado *A Creche (asilo para a primeira infância)*, em tal artigo, o articulista chamava a atenção da sociedade brasileira para importância desses estabelecimentos frente às repercussões sociais da Lei do Ventre Livre e do ingresso da mulher pobre no mercado de trabalho. (KUHLMANN, 2000)

aponta para o fato de que, no Brasil, a situação do menor das classes subalternas era tratada como uma questão de patologia social, higiene (física, moral e cultural) e de segurança (urbana e nacional). Partindo desta orientação, as primeiras ações voltadas à infância desvalida, as quais buscavam garantir a este setor da sociedade a possibilidade de cuidados básicos, tinham, inicialmente, como principal elemento norteador, o arrefecimento dos movimentos de revolta popular que, a princípio, adotavam o ataque à propriedade como uma de suas principais táticas.⁷⁰ Seguindo estratégia semelhante a que encontramos nos primórdios da escola burguesa na Inglaterra, através da culpabilização dos genitores pelo descuido com a prole, sob uma aura de paternalismo messiânico, a classe dominante enfraqueceu a força revolucionária da classe popular, justificou a educação burguesa para o proletariado e, além disso, disseminou no imaginário das novas gerações uma referência idealizada de Estado protetor.

Na medida em que a expansão do projeto capitalista colocou como questão a necessidade de expansão das condições de saúde e educação da população trabalhadora, as instituições existentes mostraram-se insuficientes para cumprir tal tarefa. Desse modo, objetivou-se, no final do século XIX, a instalação, no Brasil, de um processo de escolarização em massa, pautado, dentre outros, nos seguintes pressupostos: obrigação escolar; responsabilidade estatal pelo ensino público; laicização do ensino e secularização da moral; ufanismo patriótico como princípio norteador da cultura escolar; educação popular concebida como um projeto de integração política e ideológica bem como de avanço econômico – preparação para o trabalho.⁷¹ Desse modo, seguindo uma perspectiva enciclopedista-utilitarista, analogamente aos países centrais, o conhecimento oferecido nas instituições escolares, sobretudo para as populações mais pobres, deveria ser prático e reverter em alguma utilidade para a sociedade, a qual tinha como objetivo imediato verticalizar os processos referentes à agenda liberal e ao modo capitalista de produção. Sendo assim, ao estudarmos a escola modernizadora do século XIX e os manuais que a nortearam, fica evidente o fato de que o trabalho, enquanto atividade de exploração da força de trabalho pelo capital, tornou-se a categoria operacionalizadora da aprendizagem.⁷² Orientada pela divisão capitalista do

⁷⁰ RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)**. 2ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

⁷¹ Rui Barbosa, 1886; Souza, 2000; Monteiro, 2000; Valdemarin, 2000.

⁷² VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000:84.

trabalho, a escola popular das últimas décadas de 1800 assumiu um papel distributivo do saber⁷³, ajustando-o às necessidades estipuladas pela burguesia para cada camada social. Além da formação intelectual para o desempenho das atividades técnicas relativas à execução do trabalho em geral, caberia às instituições escolares populares constituir um corpo coletivo, procurando dirimir os conflitos sociais e fomentar uma predisposição cooperativa entre as classes, instalando, sobretudo na população marginalizada, um senso de pertencimento nacional.

Na sequência, nos ocuparemos de analisar, partindo, fundamentalmente, da experiência de Robert Owen em New Lanark e da proposta reformadora para o ensino primário do Brasil, escrita por Rui Barbosa, as origens do projeto de universalização do ensino público no Brasil, uma vez que o mesmo outorgou ampla visibilidade à questão do corpo, sobretudo do corpo na Educação Infantil, como elemento fundante do processo educacional voltado à construção da nova pátria.

2.1.4 New Lanark: uma referência para a Educação Infantil no Brasil

Quando a lei fabril de 1864 promulgou, na Inglaterra, o direito de crianças e adolescentes à educação pública, Robert Owen, nas primeiras décadas do século XIX, já defendia a idéia de que educação e trabalho constituam uma díade inseparável para a formação dos jovens trabalhadores. Empreendedor sensível às questões de seu tempo, Owen enfatizava a importância da educação e de uma atitude humanizada do capital frente aos trabalhadores para o sucesso industrial. Owen, dentre outros feitos, assumiu a direção, em 1800, de uma comunidade fabril⁷⁴, chamada New Lanark, assentada em uma das extremidades superiores do vale Clyde, nas terras baixas da Escócia. Em vista das condições extremas de exploração do trabalho, presentes na maioria das indústrias da época, NL, centro especializado na produção têxtil, era uma espécie de “*paraíso operário*”. Enquanto grande parte da Europa adotava uma jornada de trabalho variando

73 A este respeito, comenta Monteiro: “[a] dinâmica interna das sociedades industriais e, portanto, das sociedades que representavam o ideal de evolução e progresso no final do século XIX determinava que a educação fosse ministrada de forma diferenciada entre seus próprios membros, pois a educação da cidade não seria a do campo, assim como a do burguês não seria a do operário. Nesse sentido, a educação comportaria dois momentos, delimitados: a) pela necessidade de formação profissional que, por sua vez, exigiria aptidões e conhecimento específicos; e b) pela necessidade de disseminação de idéias e valores que constituiriam o código moral dessa sociedade. Foi nesses termos que as elites intelectuais de São Paulo pensaram a educação no país”. (MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. **Cad. CEDES**, vol.20, no.51, Nov 2000:60.)

74 A idéia de comunidade fabril, ou seja, o conceito de “vida em torno da fábrica”, posteriormente, terá sua versão “século XX” com as vilas operárias e bairros industriais.

entre 12 a 14 horas de trabalho, em NL os operários tinham uma jornada de trabalho de 10 horas e 45 minutos/dia⁷⁵. Além da jornada de trabalho, comparativamente, reduzida, havia a possibilidade de acesso, por parte dos operários, à educação básica, saúde e moradia, segundo consta, a preços irrisórios⁷⁶.

Imbuído dos ensinamentos dos materialistas do século XVIII, segundo os quais, “o caráter do homem é, por um lado, produto de sua organização inata e por outro, fruto das circunstâncias que o rodeiam durante sua vida, principalmente durante o período de seu desenvolvimento”, muito além de outros reformadores sociais de sua época, Owen apostou na educação, sobretudo na educação da primeira infância, como emancipadora da humanidade e regeneradora do “caos” social no qual submergia a Europa no início do século XIX.⁷⁷

Assim disse Owen (1816), ao proferir o discurso de Ano Novo, diante dos 1200 habitantes de New Lanark:

[individualmente] quais as idéias que podem estar ligadas ao termo “millennium” eu não sei; mas eu sei que a sociedade, pode ser formada para existir sem crime, sem pobreza, com a saúde extremamente implementada, com pouca ou, talvez, nenhuma miséria e com inteligência e felicidade centuplicadas; e nenhum obstáculo intervém, neste momento, exceto a ignorância, para impedir que tal

75 Cabe um aparte referente ao processo de extração de trabalho excedente – mais-valia - por parte do capitalista. Existem duas maneiras de explorar a força de trabalho neste sentido: prolongando a jornada de trabalho e, desta maneira, fazendo o trabalhador trabalhar mais horas gratuitamente para o capital – mais-valia absoluta, ou intensificar/condensar o trabalho de modo que, num período de tempo menor, o trabalhador produza a mesma quantidade de valores de uso (mercadorias) - mais-valia relativa – ou seja, o período gasto tanto para a reprodução da força de trabalho, quanto para produzir o trabalho excedente se encurtam sem prejudicar o volume da produção. Alguns fatores, dentre outros, colaboram para esta intensificação da absorção de força de trabalho: a diminuição dos espaços da produção com o sistema integrado de máquina, intensificação do ritmo de funcionamento das máquinas que resultam numa maior objetivação da atenção (dispêndio de energia psíquica) e da capacidade termo-dinâmica (dispêndio de energia física) dos trabalhadores. Além disto, podemos considerar o avanço dos processos formativos, de reprodução psico-motora (psico= desenvolvimento de hábitos e costumes pró-laborais, de processos de pensamento lineares e naturalizantes, favorecedores da penetração da ideologia dominante etc.; motora = desenvolvimento de habilidades básicas de relação entre cerebração e musculação da força de trabalho.), que, ao atingirem idades cada vez mais precoces se tornam cada vez mais econômicos e efetivos.

76 Uma das publicações consultadas – www.infed.org - estima a mensalidade das aulas noturnas, destinadas aos habitantes maiores de 10 anos, idade em que as crianças eram consideradas prontas para assumir a jornada de trabalho fabril, em torno de 3 dines/mês. Este valor era considerado por Owen um valor abaixo do preço do material didático consumido. Estima-se que 40% da população de New Lanark freqüentavam as tais aulas noturnas.

77 ENGELS, F. Del socialismo utópico al socialismo científico. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeiras, 1941:44.

estado da sociedade se torne universal.⁷⁸

Nossos estudos revelaram que a educação para os trabalhadores em NL se dividia em duas propostas básicas, como veremos, de natureza bem distintas. Uma voltada àqueles que já participavam, diretamente, do processo produtivo – crianças com idade igual ou superior a 10 anos, bem como adolescentes e adultos. Outra, direcionada à educação infantil da qual participavam as crianças, segundo o próprio Owen, desde a época em que já pudessem caminhar com as próprias pernas.

A educação destinada aos jovens e adultos seguiu a metodologia educacional voltada às classes pobres/operárias escocesas dos primórdios do período industrial, porém, com intenções diametralmente distintas.

Metodologicamente, as instituições educacionais populares da Inglaterra encontravam-se intimamente ligadas ao emergente sistema educacional “fabril”, tendo como base o denominado *ensino mútuo* ou *método monitorial*⁷⁹ de Andrew Bell e Joseph Lancaster.⁸⁰

Segundo McLaren⁸¹, o ensino mútuo oferecia três atrativos significativos para os industriais: eficiência, economia e a concepção de ‘resgate’ isto é, resgatar o pobre para a religião e, concomitantemente, resgatar uma sociedade estável, sem conflitos de classes, era um dos objetivos, senão o principal, de toda a operação educacional. Deste modo, mais que a transmissão de conhecimento, a organização, metodologia e o propósito das escolas monitoriais inglesas objetivavam o treinamento do caráter que, no contexto de expansão capitalista inglês, entendia-se como desenvolvimento por parte dos trabalhadores, de uma atitude de obediência aos imperativos sociais emergentes. Larroyo⁸² explicita da seguinte maneira, as características do ensino monitorial:

[os] alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a

78 Extraído do site www.newlanark.org em novembro 2005. (Tradução nossa.)

79 O método monitorial instalou-se no Brasil, pela lei de 15 de outubro de 1827, seguindo os mesmos padrões e intenções de sua instalação nas citadas instituições européias. (LARROYO, 1970)

80 McLAREN, D.J. **David Dale, Robert Owen and the New Lanark schools in the Scottish educational context, 1785-1824**. Glasgow, Scotland, UK: Strathclyde University, Dept of Educational Studies, 2003. Extraído do site: <http://www.hicsocial.org>, em 20/11/2005.

81 McLaren, op. cit.:16.

82 LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1ª ed., 1970, 2 vols.:620.

direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre, horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores (donde o nome também de sistema monitorial). (...) Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. (...) Um severo sistema de castigo e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não há lições senão a monitores e aos jovens que desejam converter-se em professores. (...) Era este um método para solucionar o problema de educação popular com uma quantidade insuficiente de professores.

Desta forma, ademais da economia, da delimitação dos lugares, impostos pela rígida hierarquia, e do processo distributivo do conhecimento de acordo com o lugar de cada um na estrutura hierárquica, pela organização do tempo e do espaço das salas de aula, pelos rituais de premiação e punição, instala-se no ambiente da escola um verdadeiro processo de ordenar, classificar, selecionar, normatizar os indivíduos. Tais princípios, organizadores do sistema fabril, uma vez transpostos para a instituição escolar, visavam incutir nas futuras gerações de trabalhadores, pela via da intervenção corporal, uma estruturação espaço-temporal voltada às necessidades da fábrica – controle individualizado e produção/funcionamento coletivizado. Além deste fator, tal processo, também pressupunha a internalização de uma espécie de controle onipresente e onisciente que, independentemente de sua presença física, perpetuava a referência hierárquica do mestre/superior, análogo ao senso que deveriam guardar os trabalhadores em relação ao capitalista, na fábrica.

Em New Lanark, ao invés de propiciar a subsunção da força de trabalho pelo capital, a partir de tal metodologia, Owen pretendia emancipar seus trabalhadores da ignorância, regatá-los do vício, da imoralidade e da desordem social, para um sistema que encorajava os hábitos de coletividade, ordem, regularidade e industriiosidade.

Tais eram, também, os princípios formavam a base da educação para a primeira infância em NL, a metodologia, porém, se colocava de modo bem distinto daquela utilizada para os maiores. Influenciado pela perspectiva naturalista de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), para o qual o homem é naturalmente bom e a sociedade é que o

corrompe, levando adiante sua utopia sócio-utilitarista⁸³, Owen fundou, em 1816, em sua comunidade operária, o *Institute for the Formation of Character*⁸⁴, no qual a ênfase se assentava na formação das crianças pequenas. Na medida em que Rousseau ofereceu os argumentos, o educador suíço Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ofereceu a sistematização da prática para a formação e orientação de um dos primeiros, senão o primeiro, estabelecimento voltado, especificamente, para a formação dos filhos pequenos da classe trabalhadora.

Comparando o ofício do professor ao do jardineiro, Pestalozzi afirmava que o professor devia providenciar as melhores condições externas para que as “plantinhas” seguissem seu desenvolvimento natural, pressuposto que, vinculado aos preceitos rousseauianos, pretendia proteger as pródigas sementinhas das ervas daninhas do vício e da imoralidade da sociedade adulta. Deste modo, a escola idealizada pelo pedagogo suíço e implementada em NL, procurando oferecer à criança uma atmosfera de segurança e afeto, orientava-se por reproduzir os princípios de amor, fraternidade, respeito e carinho, espelhando um ambiente familiar ideal. Nesse sentido, os professores e assistentes ocupados com a primeira infância eram orientados a assumirem o compromisso de nunca bater em nenhuma criança ou tratá-las com termos ou atos abusivos, mas sempre se dirigirem a elas com voz agradável e maneiras afetuosas. Também, deveriam orientar os alunos para que estes fizessem tudo o que fosse possível para fazer felizes, os colegas de brinquedo.

No campo pedagógico, a metodologia de Pestalozzi partia da máxima - “aprender fazendo”. Pautando-se no método sensorialista, denominado *lições de coisas*, do qual trataremos mais pormenorizadamente adiante, mais que por palavras, a instrução se dava pela experimentação e pela percepção do meio. Desta maneira, o que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores, sendo o aprendizado, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno com base na relação prática, sensorial e emocional com o objeto.

Vale mencionar que a partir da orientação educacional voltada para a primeira

83 Utilitarismo: movimento filosófico que, segundo filósofos ingleses tais como Francis Hutcheson (1694-1746) e Jeremy Bentham (1748-1831), defendia os propósitos da burguesia como regeneradores da barbárie social e, portanto, um bem para toda a sociedade. Segundo estes filósofos, “a melhor ação é a que busca a maior felicidade para o maior número de indivíduos”.

84 Instituto para a Formação do Caráter. – Vale ressaltar que, para Owen, como já deixamos claro nas passagens anteriores, formação do caráter está intimamente ligado à obediência.

infância, sistematizada por Pestalozzi, a questão da intervenção corporal toma uma posição muito diferenciada das outras propostas educacionais de seu tempo ou mesmo anteriores a ela; mais notadamente aquelas pautadas no ensino religioso ou encaminhadas por instituições educativo-correcionais. Nestas, a repressão e os maus tratos corporais eram práticas correntes na sustentação do processo educativo-repressivo. Reconhecendo o papel das experiências corporais para a educação das crianças, o pedagogo suíço priorizou uma orientação afetiva positiva das práticas pedagógicas, a partir da qual, o corpo passa a ser concebido, incentivado e orientado na direção do *agir para o bem comum*.

Os resultados sociais e econômicos, amplamente positivos, alcançados por Owen e sua comunidade socialista, em parte resultante do processo educacional levado a cabo em New Lanark, contraditoriamente, enalteceu a importância e alavancou a expansão da educação burguesa de massa, sobretudo aquela voltada à primeira infância.

Pela natureza concorrencial e classista, pautada na concentração de riqueza e poder e na exploração da força de trabalho, o modo de produção capitalista, historicamente, colocou como questão central para os seus representantes, a dinâmica interna do processo de reprodução social do capital e o seu comando sobre o trabalho.⁸⁵ Divisão técnica do trabalho, criação do trabalhador coletivo, apropriação do conhecimento produzido pelo trabalho, invenção da máquina a vapor, desenvolvimento da máquina ferramenta, introdução de mulheres e crianças no processo produtivo, aprimoramento da maquinaria, intensificação do trabalho, dentre outras iniciativas, surgiram como respostas às necessidades e contradições geradas no interior do próprio processo civilizatório com base no capital⁸⁶. Na medida em que a ciência, ao mesmo tempo em que submeteu e subsumiu a força de trabalho a ponto de tornar-lhe um apenso

85 MÉZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2002:718.

86 Marx (2001:551) a respeito do processo de desenvolvimento das forças produtivas diz o seguinte: “[a] indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em si mesmo cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. As formas multifárias, aparentemente desconexas e petrificadas do processo social de produção se decompõem em aplicações da ciência conscientemente planejadas e sistematicamente especializadas segundo o efeito útil requerido. A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento, em que se resolve necessariamente toda a ação produtiva do corpo humano, apesar da variedade dos instrumentos empregados, do mesmo modo que a mecânica nos faz ver, através da grande complicação da maquinaria, a continua repetição de potências mecânicas simples. A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram necessariamente conservadores.”

vivo de um organismo morto, também impôs ao capital a necessidade de gerar um processo educacional voltado à classe trabalhadora. Como se evidencia historicamente, o capital não faz nenhuma concessão sem que, posteriormente, se aproprie dela como fonte de benefício para o seu projeto. A experiência educacional idealizada e realizada por Robert Owen (1771-1858), representativa de um movimento de oposição em relação à lógica capitalista, acabou ampliando as possibilidades de encaminhamento de uma das contradições centrais implementadas pelo avanço do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na divisão capitalista de produção - a dialética formação-controle no âmbito da relação capital-trabalho.

O processo educacional, evidenciado a partir das experiências de NL, denominado *lições de coisas* ou *método intuitivo* serviu, nas últimas décadas do século XIX, como uma das referências para a edificação das escolas públicas burguesas no Brasil, bem como implementou a efetivação e expansão capitalista em nosso país. O que em Owen apontava para a emancipação, o capital reverteu em instrumento de subsunção. Vejamos pois, este processo à luz da história nacional.

2.1.5 Lições de coisas: a proposta burguesa para a expansão da escola pública no Brasil.

Dentre os intelectuais que desempenharam papel fundamental na sistematização da proposta educacional *lições de coisas*, Rui Barbosa assume um lugar de destaque na medida em além de responsável pela tradução da obra de N.A. Calkins⁸⁷ difundiu esta proposta metodológica no Brasil, quando mentor da reforma para o ensino primário de 1883.

À *nova escola*⁸⁸, como eram chamados os aparelhos de ensino do movimento brasileiro de escolarização de massa, no século XIX, se colocaram alguns desafios, dos quais, destacamos quatro: a) confrontar e desarticular a estrutura do ensino tradicional; b) distribuir o conhecimento a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem ativa e econômica; c) confrontar e derrotar, como disse Rui Barbosa, a “chama sinistra das paixões niveladoras” em clara perspectiva anti-socialista e anti-anarquista; d)

⁸⁷ Calkins, N. A. **Primeiras Lições de Coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Vertido da Quadragésima Edição por Ruy Barbosa. Esse livro teve grande influência na disseminação do método intuitivo no Brasil, pois foi adotado nas escolas normais, que formavam os professores primários. [1a. edição em inglês, Nova Iorque: 1861.]

⁸⁸ Importante ressaltar a distinção desta denominação em relação àquela representativa do movimento educacional brasileiro intitulada, nos anos de 1920, Escola Nova.

implementar a inserção e adequação do trabalhador ao processo industrial capitalista.⁸⁹

Com relação aos dois primeiros itens, escreveu Rui Barbosa, numa das passagens de sua proposta de reforma do ensino nacional de 1883:

Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhes a cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a taboada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente. Metade do tempo que empregam os métodos do ramerrão em inspirar ao maior número das crianças o horror da ciência, é quanto bastaria para proporcionar a todos uma instrução primaria enciclopédica.⁹⁰

Ao delinear as perspectivas metodológicas para a escola da modernização, Barbosa ataca veementemente o verbalismo e o anacronismo do ensino tradicional, propondo um processo escolar pautado, como já aventamos, na ciência positiva, no qual o acesso ao conhecimento se daria de modo natural, empírico e enciclopedista, tendo em vista as necessidades de rápida expansão do ensino entre as camadas populares e da exigüidade de investimentos para tal. Além dos aspectos econômicos da proposta, o projeto reformista de 1883 explicita, com bastante clareza, seus objetivos político-pedagógicos. No capítulo intitulado *Economia Política*, do citado projeto, ao declarar os objetivos gerais da educação popular, deixa explícito o sentido dado aos outros dois últimos itens (c-d) dos desafios impostos à nova escola, acima apresentados. Iniciando pela pergunta – “Tereis educado as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação, se lhes não incutirdes, pela evidência das leis naturais, a convicção do caráter providencial das desigualdades, em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes?”⁹¹ Sobre este questionamento, é o próprio Barbosa quem encaminha a seguinte argumentação:

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do combate pela existência, que

⁸⁹ Rui Barbosa, 1886; Souza, 2000; Monteiro, 2000; Valdemarin, 2000, dentre outros.

⁹⁰ BRASIL – Ministério da Educação e Saúde. **Obras completas de Rui Barbosa**. Vol. X – 1883, T. II – *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, RJ.: Imprensa Nacional, 1947:59-60. (Sic.)

⁹¹ BRASIL – Ministério da Educação e Saúde. Op. cit.:361.(Sic.)

o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho.[...] Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom-senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores de subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias.[...] Ora, se, para atuar nesse indivíduo, não lhe encontrardes no espírito certos conhecimentos fundamentais e certos hábitos de reflexão, que probabilidade haverá de persuadirdes a um faminto de que o capitalista não é um ladrão privilegiado? [...] é de todas as matérias de estudo que deve resultar a ação moralizadora: eis a fórmula de toda educação eficaz.⁹²

Partindo destas argumentações, ficam evidentes os objetivos da educação de massa inaugurada no final dos anos de 1800: formação de pré-requisitos para a expansão do processo capitalista na nação, através da inculcação, como disse Barbosa, de certos conhecimentos fundamentais e certos hábitos de reflexão que confirmassem, justificassem e auxiliassem a universalização da ideologia burguesa e utilitarista entre a população menos válida.

Ao explicitar os elementos básicos norteadores do *método intuitivo*, Rui Barbosa ressalta a importância de uma metodologia pautada na experimentação direta da realidade, isto é, na centralidade da experiência sensorial. Seguindo este propósito, tal abordagem colocou o corpo como centralidade do processo formativo. Se no ensino tradicional o corpo era secundarizado, concebido como fonte de impurezas perturbadoras da sublimação, devendo ser higienizado pelo suplício, no *método intuitivo* esta dimensão humana foi, também, objeto de higienização/cuidado, porém, através de exercícios físicos e atividades lúdicas⁹³, orientadas pelo pressuposto de uma íntima ligação entre cerebração e musculação.⁹⁴

⁹² BRASIL, v.X.; t.II, 1947:361-70. (Sic.)

⁹³ A este respeito, afirmou Barbosa: [é] dirigindo, pois, insensivelmente as diversões infantis, que o método Froebel realiza a sua obra verdadeiramente prodigiosa. No seu sistema os brincos representa a atividade livre da criança; e a espontaneidade da ação (*selfpactivity*, na expressão americana) é o primeiro princípio do método froebeliano. [...] A atividade nos folguedos pueris (...) proporciona os elementos de todo o conhecimento e a capacidade de executar, estabelecendo assim a coerência e a unidade na cultura educativa. (Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. III. 1947:85-86.)

⁹⁴ O período descrito por Le Camus, no qual prevalecem práticas corporais pautadas na relação cerebração-musculação, ou seja, voltadas a criar um corpo hábil, circunscreve-se entre o final do século

Do contato com a realidade, seja diretamente ou indiretamente – pela sua reprodução –, o método intuitivo partia do princípio de que o que penetra a mente humana, sobretudo na primeira infância, pela via dos sentidos, pela experiência corporal, fixa-se na memória de maneira indelével. Uma vez experimentado e fixado na memória, pela via sensorial, o objeto do conhecimento, posteriormente, passava por um processo de análise comparativa, de modo que “discernindo as paridades e as diversidades, (...) associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerca os primeiros passos da vida”⁹⁵. Neste sentido, o mentor da reforma de 1883, evidenciando um nítido engajamento ao espírito spenceriano⁹⁶, sintetiza que “[não] é outro o segredo do método intuitivo, senão tratar o menino como criatura, que possui em si mesma o instinto do saber e todas as faculdades precisas para o adquirir: o seu empenho [dos professores] está em deixar entregue a si própria a natureza, tanto quanto se possa”⁹⁷.

Relativizando, portanto, o papel dos adultos, na construção do conhecimento, Rui Barbosa ressalta que pais e professores deveriam estar cada vez mais aptos para respeitar a individualidade, o ritmo e a subjetividade da natureza infantil frente à construção do conhecimento, muito próximo das interpretações difundidas na escola contemporânea pautadas pelo construtivismo piagetiano.⁹⁸

XIX até por volta de 1940. A orientação científica sob a qual se desenvolvem as diversas teorias e práticas deste período, denominou-se *paralelismo psicomotor*, o qual, pautado pela evidência de uma interdependência entre cerebração e musculação, segundo uma ótica localizacionista, mecanicista e impregnada do dualismo cartesiano mente-corpo, concebia o corpo numa condição passiva, de “receptáculo da tradição”. Ao apresentarmos, mais adiante os contextos e concepções relativos à Psicomotricidade, aprofundaremos esta questão. (LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986:29.)

⁹⁵ BRASIL, 1947, v.X; t.III:54. (Sic.)

⁹⁶ Para esclarecer as posições de Robert Spencer, nos utilizamos de LUCAS e MACHADO (2002/2003: s/p), os quais comentam as posições do filósofo novecentista a respeito da inserção do Estado e da Educação nos processos sociais colocando que “...de acordo com a filosofia spenceriana, [o Estado pode contribuir] desde que tenha suas funções bem-delimitadas, pois as leis da sociedade têm um caráter tal que os males naturais são corrigidos pelo princípio de auto-adaptação. Assim, o Estado é útil somente para manter a ordem, do restante o princípio de auto-adaptação se encarrega.[...] Assim, da mesma forma como não se aconselha interferir na economia de uma nação, também na educação não há necessidade de intervenção. Tal como na luta pela vida as espécies superiores, consideradas mais aptas, prosperam e se multiplicam enquanto as espécies inferiores sucumbem, assim a educação dos indivíduos, oriundos das diferentes classes sociais, deve ser concebida. (Colchetes e grifo nossos.)

⁹⁷ BRASIL, *ibidem*.

⁹⁸ A este respeito, destacando as palavras de Froebel, Barbosa, ressalta que: “[sem] dúvida, mais fácil é receber juízos alheios, do que formular cada qual o seu. Mas a quarta parte de qualquer resposta com que a criança atine, vale infinitamente mais para a sua instrução, do que a metade, compreendida pelo menino,

Ao discutir sobre o papel da Educação Infantil, Barbosa torna ainda mais claras as posições utilitaristas de sua proposta reformista para a educação popular brasileira.⁹⁹ Quando o conselheiro nacional toma a proposta norte-americana de ensino infantil como referência, se revela o propósito de engajamento deste nível da educação com os princípios liberais capitalistas. Tomando o discurso do presidente de uma secretaria de instrução norte-americana, o conselheiro nacional ratificou que:

É sob o aspecto industrial que a nossa experiência dos jardins de crianças promete os mais satisfatórios resultados. Numa idade tenra, quando o menino, como matéria plástica, se pode amoldar à vontade, começa uma educação apropriada a infundir-lhe a perícia da mão e a segurança do olhar. Várias espécies de mimosos trabalhos manuais formam-lhe a percepção, desenvolvem-lhe o gosto e exercitam-lhe a habilidade.¹⁰⁰

Pela citação acima, fica evidente que os pré-requisitos a serem desenvolvidos nos anos de *Jardins* referem-se ao desenvolvimento de habilidades preparatórias para o trabalho fabril nos seus aspectos mais primários: “amoldar [a] vontade” - desenvolver a obediência, objetivar a atenção e a disposição -, isto quer dizer criar pertinência para as determinações do processo produtivo; “infundir-lhe a perícia da mão e a segurança do olhar” - clara menção ao desenvolvimento da coordenação óculo-manual e viso-motora, aspectos da motricidade humana importantíssimos para a precisão do movimento. Além disto, o preparo precoce para a subsunção da força de trabalho pelo capital se dava sob a aparência de “mimosos trabalhos manuais”, fato que se contrapunha, veementemente, ao tratamento recebido pelos indivíduos, uma vez inseridos no processo produtivo.

Embora o texto da proposta de reforma de ensino brasileira não se valha do

de uma resposta enunciada por vós. Limitai-vos a assegurar aos vossos filhos condições que os habilitem a acertar com a resposta.”

⁹⁹ Valendo-se dos argumentos contidos nas disposições essenciais do regulamento de 20 de junho de 1872, ato do Ministro Stremayr, a respeito dos propósitos da educação austríaca para a primeira infância, Barbosa ressalta que: “O fim do jardim de crianças é fortificar e completar em relação às crianças de mais tenros anos, a educação da família, prepará-las para o ensino escolar ulterior, mediante exercícios corpóreos bem regulados, a educação dos sentidos e uma primeira cultura espiritual apropriada à idade. [...] Os seus meios são: 1º., ocupações próprias para desenvolver o instinto de atividade, que impele o menino a querer crias, e manipular; 2º., exercícios de movimento e canto; 3º., exercícios de intuição e conversação acerca de objetos e imagens; 4º., narrativas e poesiazinhas; 5º., enfim, trabalhos fáceis de jardinagem...”(Brasil – Ministério da Educação e Saúde. **Obras completas de Rui Barbosa**, Vol. X – 1883, t. III. – Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, RJ.: Imprensa Nacional, 1947:61.)

¹⁰⁰ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. **Obras completas de Rui Barbosa**, Vol. X – 1883, t. III. – Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, RJ.: Imprensa Nacional, 1947:69.

termo Psicomotricidade, podemos dizer que os *kindergartens* tinham como fulcro a intervenção precoce sobre os aspectos do desenvolvimento psicomotor. Nossas considerações se evidenciam com maior clareza na citação reproduzida abaixo, de autoria de Willian Harris, superintendente da instrução pública de S. Louis/Missouri. Diz ele:

...se a escola há de conter alguma preparação especial para as artes e ofícios, só o *kindergarten* se poderá desempenhar desse propósito. A educação dos músculos – a ser certa a sua necessidade para a destreza nos trabalhos de manipulação – há de principiar na primeira infância. À maneira que se adiantam os anos, mais difícil se vai tornando o adquirir novos gêneros de agilidade manual. A prática habitual de empunhar os objetos com a mão direita, logo no primeiro ano da vida, torna dextro para sempre o menino. Os músculos, de uma consistência ainda branda são mui fáceis de adaptar em todas as direções. Semelhantemente, a criança educada por um ano no uso das dádivas e exercícios de Froebel adquirirá uma agilidade de mãos e uma certeza de medição visual, que lhe dure para a vida inteira.¹⁰¹

Uma vez que era clara a utilização dos processos (pré) escolares para remediar a necessidade de aliciar o elemento humano para a atividade manual, fomentando, precocemente, o gosto pelos ofícios mecânicos, desenvolvendo habilidades motoras, organizando comportamentos e formas de pensar, podemos inferir que a ênfase dada pelos educadores para que os *jardins* fossem lugares agradáveis, tinha como um de seus princípios norteadores relacionar, no imaginário infantil, a idéia de prazer, à de trabalho manual, obediência e disciplina.¹⁰² Neste sentido, a atribuição das instituições de Educação infantil enquanto lugar de cuidado a infância, voltado a liberar/incentivar a mão de obra adulta para o trabalho fabril, fica qualitativamente ampliada. A extensão dos mesmos ficará ainda mais clara quando analisamos os objetivos das práticas corporais propostas no documento de Barbosa, para os jovens e adolescentes, instrução complementar àquela destinada à primeira infância.

Enquanto a prática educativa dos *jardins*, no projeto reformista de 1883,

101 HARRIS, Willian in: Brasil, op.cit.:70.

102 Rui Barbosa deixa isto ratificado ao trazer as seguintes palavras, de Thomas Hunter: “...a prática dos *kindergartens* insensivelmente cria, e fomenta o gosto pelos ofícios mecânicos. Nos nossos dias, quando a grande maioria dos moços se dirige para os trabalhos de contabilidade e as profissões douradas, evitando as ocupações manuais, é questão de grande alcance dilatar um sistema de educação que inculque amor e respeito ao trabalho e ao obreiro”. (Brasil – Ministério da Educação e Saúde. **Obras completas de Rui Barbosa**. Vol. X –1883, t. III. – *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, RJ.: Imprensa Nacional, 1947:70.)

orientou uma prática de abordagem corporal suave, envolta numa égide de ludicidade e criatividade, para além da primeira infância, as práticas corporais tomaram um sentido adicional: partindo de um tipo de ginástica vigorosa, procurou-se estimular a virilidade e a atitude combativa na juventude nacional. Tais práticas centravam-se, sobretudo, nos exercícios higienistas/militaristas, atualmente, implacavelmente combatidos pelos profissionais da Educação Física. Para se ter uma idéia da unidade higienismo/militarismo/nacionalismo trazemos a seguinte citação, a qual ressalta a ratificação de Barbosa à opinião de Braun, inspetor das escolas normais da Bélgica:

Seria, portanto, uma lacuna imperdoável omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varonis do patriotismo, quer como princípio influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável, e representa um papel essencial. “Além do benefício que deles provem à saúde”, diz o inspetor das escolas normais belgas, “ao desenvolvimento do vigor e da destreza, são um precioso elemento de ordem, regularidade e disciplina”.¹⁰³

Vigor e destreza física, ordem, regularidade e disciplina - entendendo-se disciplina como atenção forte e viva, obediência pronta, império do indivíduo sobre si mesmo, silêncio, paciência, respeito da autoridade¹⁰⁴ -; não são estes os elementos básicos necessários a uma boa força de trabalho?

Adotando o discurso do Dr Gallard, Barbosa vai além em suas argumentações sobre os benefícios do militarismo-higienismo:

Referindo-se ao uso das armas nos exercícios militares da escola, pondera um higienista: “Este exercício encerra, entre todos, a enorme vantagem de permitir a quem o executa a ação simultânea e perfeitamente coordenada de todas as partes do corpo. A arma tem certo peso; passa de um ao outro braço; durante esses movimentos as pernas são alternativamente levadas já para frente, já para a retaguarda, a fim de estabelecer o equilíbrio. Essa necessidade de equilibrar-se, maneando um objeto de tal peso, determina nos músculos do tronco e do colo contrações, que os fazem participar, em proporções justas, dos movimentos executados pelos membros. Não há, enfim, nada mais capaz de desenvolver a agilidade, e infundir precisão aos movimentos, do que esse hábito de manobrar os alunos ombro por ombro uns com os outros, sem se embaraçarem

¹⁰³ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. II. 1947:94.

¹⁰⁴ M. Edwin Chadwick, apud. Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. II. 1947:94.

mutuamente.¹⁰⁵

Como podemos observar, a prática corporal na Educação Infantil, seguindo os pressupostos norte-americanos de industriiosidade, funcionava como atividade preparatória para a atividade produtiva manual e a esses objetivos, nas idades mais avançadas, também se adicionaram os de segurança nacional.

Por fim, ressaltamos que a preocupação em religar teoria à prática, mente ao corpo, desenvolver o cérebro através de exercícios corporais, argumento central da formação do *novo homem*, tinham seus limites muito bem colocados. Isto se revela, claramente, pela citação abaixo, adotada de Spencer, por Barbosa. Disse ele:

A primeira condição de felicidade neste mundo, bem reflete um pensador, é 'ser um bom animal', e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animais. Não só é freqüente depender o desfecho das guerras da força e ardimento dos soldados, mas ainda é certo que, nas lutas industriais também, a vitória é inerente ao vigor físico dos produtores.¹⁰⁶

Pelo até aqui exposto, fica explícito que as práticas pedagógicas enaltecidas pelo projeto de Reforma do Ensino Primário de 1883, pressupondo uma íntima ligação entre processos cerebrais e processos motores, foram convocadas, desde a Educação Infantil, a respaldar o ideário liberal constituindo, parafraseando Barbosa, certos conhecimentos fundamentais, certos hábitos de reflexão e de viver, que pudessem acolher como natural: as desigualdades materiais; a hierarquia social; a divisão do trabalho; a exploração do trabalhador como fundamento do progresso e constituição da nação; a defesa, com a própria vida, da propriedade alienada; a instrução formal como pressuposto e possibilidade de participação política e mobilidade social.¹⁰⁷

Desta maneira, a formação disponibilizada pela classe dominante aos menos favorecidos, ao mesmo tempo, que mitigou a ignorância e as condições de vida da população trabalhadora, o fez na medida de seus interesses. Criando, desde a mais tenra idade, um senso de estranhamento, para não dizer de oposição, entre o modo de vida proletário e a promessa liberal, a criança da classe trabalhadora foi conduzida à escola,

¹⁰⁵ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. II. 1947:94-95.

¹⁰⁶ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. II. 1947:75.

¹⁰⁷ MONTEIRO, 2000.

mais para subtrair-se de sua própria classe social e adquirir a mentalidade imposta por seu próprio inimigo, que para apropriar-se das condições de vida e do conhecimento produzido coletivamente. Além disto, as técnicas de intervenção sobre o corpo, implementadas na origem da escola burguesa, seguindo a simplificação resultante da divisão do trabalho sobre a atividade humana, ao abordarem o corpo humano, desde a primeira infância, numa perspectiva enciclopedista e utilitarista, reduziram as condições de apropriação e utilização do corpo e, conseqüentemente, de desenvolvimento da consciência, na perspectiva de Leontiev, ao nível operacional. Deste modo, embora restituindo no indivíduo, um senso primário de unidade psico-orgânica, podemos dizer que as práticas corporais institucionalizadas e desenvolvidas na e pela escola burguesa novecentista, ao pretender formar o *cidadão*, o *homem novo*, o *ser integral*, de fato, preparou o campo para o surgimento, no Brasil, de um novo homem, a saber: o *trabalhador coletivo*.

Se por um lado as contribuições da escola burguesa preparam os corpos e os espíritos para alavancar o projeto capitalista nacional, para a maioria dos brasileiros isto representou a condição da própria alienação. Eis a origem da Educação Psicomotora em nosso país.

Nas seções que se seguem, partindo do entendimento histórico do papel cumprido pelas práticas corporais na origem da escola burguesa nacional, procuraremos analisar as concepções que cercam tais práticas, mais especificamente, aquelas que incidem sobre a formação da primeira infância, agrupadas sobre a denominação de Educação Psicomotora, na educação contemporânea brasileira. Iniciemos, pois, este processo, explicitando os conceitos e contextos que constituem o campo no qual se insere a Educação Psicomotora, a saber: a Psicomotricidade.

3 PSICOMOTRICIDADE (S): CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO

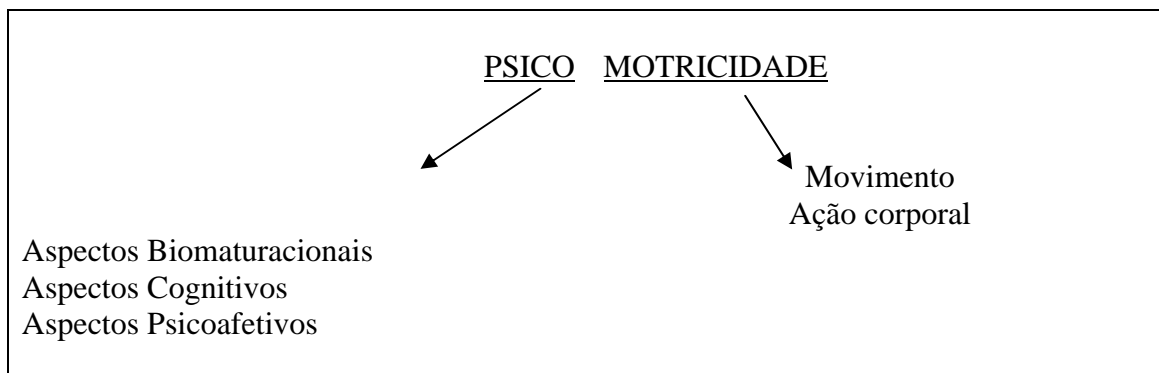
Ao colocarmos um (*s*) após a denominação *Psicomotricidade*, pretendemos ressaltar o fato de que a Psicomotricidade é um campo do conhecimento composto por uma pluralidade de métodos e técnicas os quais, historicamente, vêm assumindo formas e conteúdos diversos, de acordo com os imperativos sociais aos quais estão submetidos; daí o fato de, no enunciado deste capítulo, referirmo-nos à Psicomotricidade no plural,

Ao realizarmos uma primeira aproximação conceitual a respeito do termo *Psicomotricidade*, notamos que, em dicionários da língua portuguesa, em enciclopédias e mesmo na mídia diária (televisão, jornais, revistas etc.), esta área do conhecimento é predominantemente concebida a partir de uma perspectiva neurofuncional. Tal perspectiva parte do princípio de que a integração das funções motoras e psíquicas se dá em consequência da maturidade do sistema nervoso; entendendo como funções psicomotoras, qualquer resposta que envolva aspectos motores e psíquicos, tais como os movimentos corporais governados pela mente. Desta forma, se evidencia uma predominância em identificar esta área do conhecimento como uma especialidade da área médica, mais especificamente da neurologia, quando, conforme o até aqui exposto, na verdade, a Psicomotricidade deve ser, no mínimo, considerada como uma produção transdisciplinar, sendo os contributos da medicina apenas uma parte de seus elementos constitutivos. Ressaltamos que embora as contribuições da medicina constituam-se numa das partes das mais difundidas, pela posição dominante que a própria medicina ocupa no campo científico de estudo e intervenção sobre o corpo, os conhecimentos desta área não são suficientes nem para explicar nem, tampouco, para outorgar a apropriação da extensão do campo de conhecimento que hoje se denomina por Psicomotricidade.

Em nossa prática profissional, enquanto docente de diversos cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas da saúde e humanas, ao procedermos a um jogo de livre associação com o termo Psicomotricidade, invariavelmente, aparecem respostas que, na maioria das vezes, confirmam as posições neurofuncionais sobre o assunto, às quais estão agregados alguns conceitos e teorias - emoção, relação afetiva, aprendizagem escolar, dentre outros -, como pretendemos evidenciar no quadro abaixo:

- | | |
|------------------------|---|
| • Movimento; | • Técnicas para desenvolver o conhecimento das partes do corpo; |
| • Cérebro; | |
| • Ligação corpo-mente; | • Técnicas voltadas ao desenvolvimento de pré-requisito para leitura e escrita; |
| • Equilíbrio; | |
| • Corpo e Emoções; | • Exercícios de coordenação motora; |
| • Corpo e cognição; | • Desenvolvimento infantil; |
| • Esquema Corporal; | • Lateralidade, etc. |

Neste sentido, no meio acadêmico, fica evidenciada uma gama mais ampliada de noções elementares sobre a Psicomotricidade, que vão desde concepções funcionais (maturação do sistema nervoso, processos neuromotores, pré-requisitos, coordenação etc), até perspectivas ligadas aos aspectos relacionais da motricidade humana (corpo e emoção). Assim, ao radical *psico*, os alunos e alunas vinculam, alguns separadamente, outros a partir da idéia de um todo indivisível, aspectos biomaturacionais, cognitivos e psicoafetivos, ao movimento. O movimento, por sua vez, é considerado, em alguns casos, como objetivação, exteriorização, dos aspectos intrapsíquicos e noutras, como elemento fundamental para a constituição destes mesmos aspectos.



Além das variáveis relativas às concepções teórico-práticas, a Psicomotricidade encontra-se dividida, basicamente, em três campos de atuação: Educação Psicomotora, Reeducação Psicomotora e Terapia Psicomotora. Sucintamente, segundo Lapierre tais campos de atuação podem ser entendidos da seguinte maneira:

O trabalho de educação se situa no REAL. Ele se dirige a crianças consideradas como normais. [...] O trabalho de terapia se situa no IMAGINÁRIO. Ele se dirige a crianças consideradas como francamente patológicas. [...] O trabalho de reeducação oscila inconfortavelmente entre o REAL e o IMAGINÁRIO, sem saber bem

onde se situar. Ele se dirige a crianças que não são completamente 'NORMAIS', nem totalmente 'PATOLÓGICAS' e cuja grande maioria fracassa escolarmente.¹⁰⁸

Desta maneira, a variedade de noções ligadas ao termo *Psicomotricidade*, presentes, tanto no senso comum, quanto no meio acadêmico, bem como seus campos de atuação, refletem o próprio processo histórico pelo qual esta área do conhecimento vem sendo constituída, na medida em que seus teóricos e práticos procuram responder às demandas que se lhes impõe a própria dinâmica social na qual estão inseridos. Em meio a esta diversidade de perspectivas teóricas e práticas, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP)¹⁰⁹, colocando-se a difícil tarefa de contemplar a pluralidade de aspectos envolvidos na motricidade humana e de técnicas e métodos que desta dimensão humana se ocupam, em meados dos anos 90, recupera as posições de Regina Morizot¹¹⁰, adotando o seguinte verbete, como conceituação desta área do conhecimento: “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do Homem, através de seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”.

Na medida em que tal conceituação não permite apreender numa perspectiva de *totalidade*¹¹¹, a construção da qual é a própria objetivação, apresentaremos algumas

¹⁰⁸ LAPIERRE, André. *Psicomotricidade*. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade**, 1984: 36-37. (Destaques do autor.) – Quando Lapierre se refere ao REAL, pretende explicitar a dimensão racionalizável das relações, o campo das relações imediatas, circunscritas no tempo e espaço presentes. A intervenção corporal, nestes casos, motivada por emoções circunstanciais, prioriza os aspectos funcionais da motricidade humana. Referindo-se ao IMAGINÁRIO, indica um tipo de abordagem que tem por pressuposto trabalhar, sob as bases da Psicanálise, com os fantasmas inconscientes, os quais, para o autor, engendram as motivações e os comportamentos, num sentido positivo ou negativo; objetivando, desta maneira, re-significar a experiência corporal-afetiva vivida pelo sujeito com seus pares cuidantes.

¹⁰⁹ A atual Sociedade Brasileira de Psicomotricidade foi fundada em 1980, durante uma reunião ocorrida em Araruama, Rio de Janeiro, na qual estavam presente representantes de diferentes áreas da Educação e Saúde, sendo batizada, inicialmente, como Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora.

¹¹⁰ MORIZOT, R. *História e rumos da Psicomotricidade no Brasil*. **Anais do II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade – Corpo Integrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984.

¹¹¹ Totalidade, “ nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Apreender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente.” (ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: Klein, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1996. p. 10) – Complementando, para Kosik, totalidade significa, “ realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – Isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.)

considerações que nos permitirão acompanhar o processo histórico constitutivo desta área do conhecimento. Para tanto, adotaremos como referencial teórico a obra historiográfica de Jean Le Camus - *O corpo em discussão*¹¹²-, na qual o autor realizou estudos relativos a abordagens corporais, desenvolvidas desde o final do século XIX, até meados dos anos de 1980, na França. Nesta obra, Le Camus dividiu a história da Psicomotricidade em três momentos distintos, a saber: *corpo hábil*, *corpo consciente* e *corpo significante*. Além disto, para proceder a diferenciação entre estes diversos momentos, o autor se valeu dos seguintes elementos: a) período histórico; b) organizador – perspectiva científica norteadora dos constructos teóricos -; c) concepção de corpo; d) bases teórico-práticas. Mesmo que se referindo à história das abordagens corporais na França, dentre elas, aquelas sob a denominação de abordagem psicomotora, justificamos a escolha por este referencial teórico na medida em que, a constituição das práticas e abordagens psicomotoras em nosso país, sofreu profunda influência das técnicas e métodos produzidos naquele país.

Recuperemos, pois, um pouco dos caracteres fundamentais da cada período constitutivo da história deste campo de saber sobre o corpo, os quais nos subsidiarão a apreensão da Psicomotricidade enquanto prática social, no contexto nacional contemporâneo, objetivando a Educação Psicomotora na primeira etapa da Educação Básica.

3.1 *CORPO HÁBIL* – PARALELISMO PSICOMOTOR: O CORPO DO “NOVO HOMEM”

O período descrito por Le Camus, no qual prevalecem práticas corporais voltadas a criar um corpo hábil, circunscreve-se entre o final do século XIX até por volta de 1940¹¹³. O organizador sob o qual se desenvolveram as diversas teorias e práticas deste período, denominou-se *paralelismo psicomotor*, o qual, pautado pela evidência de uma interdependência entre cerebração e musculação, segundo uma ótica localizacionista, mecanicista e impregnada do dualismo cartesiano mente-corpo, concebia o corpo numa condição passiva, de “receptáculo da tradição”. Com suas bases teóricas fundadas, sobretudo, nos estudos desenvolvidos no campo da neurologia e da neuropsiquiatria infantil,

¹¹² LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

¹¹³ O Brasil acompanha esta periodização, tendo como marco inicial de sua expansão da escola pública.

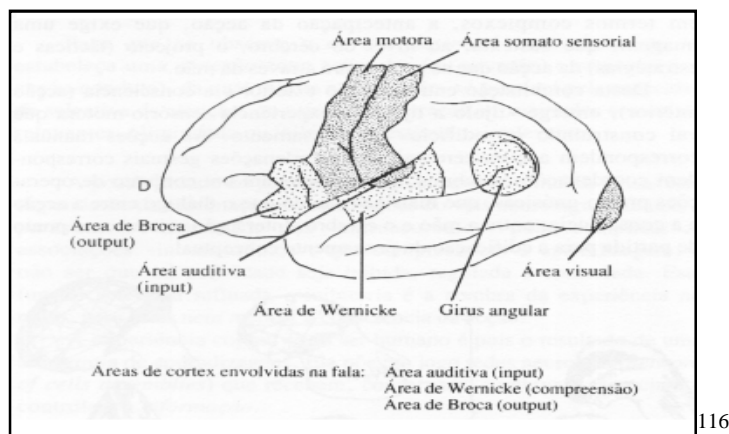
...o corpo “sutil” delineado no início do século XX deve ser captado no seio desta estrutura bipolar, duplamente focalizada, e a primeira imagem do corpo novo é a de um corpo hábil – representação ainda fragilmente estruturada, de contornos imprecisos, mas que toma força e relevo quando conseguimos percebê-la sobre o fundo das outras representações do corpo: a do corpo atlético, conhecedor de todas as acrobacias, fortificado pelo hábito do combate simulado e pronto à defesa da pátria; bem modelado pela repetição de movimentos localizados e corrigidos; do corpo forte, tornado resistente pela prática de um método dito natural que coloca como objetivo primeiro o reforço de qualidades fundamentais; do corpo preparado para o esporte, avolumado pelas competições pacíficas mas encarniçadas do estádio, da piscina ou do ginásio. Este corpo sutil do primeiro momento é um corpo não apenas regido pelas leis da mecânica e da termodinâmica, mas também pelas da psicologia.¹¹⁴

Embora nossos estudos indiquem a existência de práticas corporais com objetivo de subsunção dos sujeitos, pelo menos, desde o século XVII, momento em que as técnicas corporais passam a ser utilizadas, deliberadamente, para um investimento político e econômico do corpo¹¹⁵, Le Camus (1986) situou o “nascimento” da Psicomotricidade no final do Séc. XIX, na medida em que o autor considerou esta área do conhecimento, como saber derivado das ciências médicas.

Para este autor, embora o termo *Psicomotricidade* já fosse veiculado desde os anos de 1820, um grande impulso nas pesquisas referentes à relação estabelecida entre corpo e mente foi dado a partir das experiências de Broca (1861), o qual, em seus estudos sobre afasia, afirmou que a perda da capacidade de utilizar a linguagem como meio de comunicação e como meio de representação simbólica devia-se a uma lesão cerebral localizada numa área específica do hemisfério esquerdo (lobo temporal).

¹¹⁴ LE CAMUS, **O corpo em discussão**. Porto Alegre, RS.:1986:29.

¹¹⁵ Para aprofundamento desta questão, consultar: SILVA, D.V. **A Psicomotricidade como prática social**: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994). Coleção Teses e Dissertações: Universidade Tuiuti do Paraná – Movimento, 2006. (no prelo)



Orientados, portanto, por uma perspectiva mecanicista, localizacionista, e, eminentemente, neuromotora, os estudos desenvolvidos na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do XX, no campo da saúde, objetivaram a íntima relação entre cerebração e musculação, adotando como organizador deste período, o que se denominou *paralelismo psicomotor*.

As últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX caracterizaram-se por grandes avanços técnicos e tecnológicos¹¹⁷. Respondendo, diretamente, às necessidades da sociedade capitalista de produção em dar encaminhamento à difícil tarefa de adequar, sobretudo, os comportamentos, hábitos e costumes dos trabalhadores aos imperativos do crescente processo de industrialização¹¹⁸, os estudos a respeito da relação entre cerebração e praxia, desenvolvidos por Broca e tantos outros cientistas¹¹⁹, especialmente

¹¹⁶ Imagem de domínio público, na qual encontram-se evidenciadas, dentre outras, as três áreas cerebrais envolvidas na comunicação humana (fala), incluindo-se a *área de Broca*.

¹¹⁷ A respeito das referidas transformações nos modos de produção, consultar MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. 1.1 v.1, capítulo XIII - *A maquinaria e a indústria moderna*. São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 2001: 425-572.

¹¹⁸ A respeito da adequação do trabalhador aos modos de produção capitalista explicitou Marx: [a] principal dificuldade na fábrica automática consistia em sua disciplina necessária, em fazer seres humanos renunciar a seus hábitos irregulares no trabalho e se identificar com a invariável regularidade do grande autômato. Divisar um código de disciplina fabril adequado às necessidades e à velocidade do sistema automático e realizá-lo com êxito foi um empreendimento digno de Hércules. (*The Masters Spinners and Manufactures Defence Fund. Report of the committee. Manchester, 1854. p. 15* Apud: MARX, 1984, p.44)

¹¹⁹ Além dos autores considerados no corpo do texto, podemos citar, dentre outros: Charles Scott Sherrington (1857-1952), fisiologista britânico, o qual, ao desenvolver estudos sobre sinapses nervosas, explicitou os fenômenos de excitação e inibição centrais e os diferentes níveis do sistema nervoso; Ivan M. Sechenov (1829-1905), pai da fisiologia Russa e Ivan P. Pavlov (1849-1936), seu seguidor, aprofundam e ampliam a concepção dos reflexos e do condicionamento do comportamento; Ernest Dupré (1862-1921), em 1901, define a síndrome da debilidade motora, composta de sincinesias, paratonias e inabilidades, sem que haja algum dano ou lesão extrapiramidal; Henry Wallon (1879-1962), em 1925, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo; relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança,

no final do século XIX, receberam grandes investimentos.

Em 1901 (França), por exemplo, o doutor Phillipe Tissié (1852-1935), opondo-se ao militarismo imperante na área da educação do corpo, coerente com os avanços técnicos e tecnológicos e as necessidades sociais e produtivas de seu tempo, defendeu a sistematização de um modelo científico, racional, para esta disciplina. Segundo ele, por Educação Física não se deveria entender “apenas o exercício muscular do corpo, mas também e principalmente o treinamento dos centros psicomotores pelas associações múltiplas e repetidas entre movimento e pensamento e entre pensamento e movimento”.¹²⁰

Sob estas bases, Tissié desenvolveu uma técnica de abordagem corporal que, pautada, sobretudo, em conhecimentos científicos desenvolvidos nas áreas médicas e paramédicas, foi denominada por *psicodinâmica*. Esta técnica, concomitantemente, de diagnóstico e intervenção sobre o corpo foi sendo especializada, dividindo-se em dois grandes ramos: *ginástica pedagógica*, destinada à profilaxia da saúde da criança em geral, e *ginástica médica*, voltada à reabilitação das crianças disfuncionais.¹²¹ Estava, em embrião, lançada a idéia daquilo que posteriormente denominou-se *Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora*.

Outro estudo relevante, que nos oferece elementos para compreender as intenções da ciência do *paralelismo psicomotor*, foi desenvolvido por Edouard Guilmain (1901-1983), neurologista francês, o qual empenhou-se em sistematizar um método de exame aplicado que pudesse evidenciar a causa da qual os atos são a consequência. Sua ambição era conseguir identificar quais estruturas psicomotoras, solidariedades interfuncionais e concomitâncias de sintomas (síndromes) ou de disposições (tipo) que incidiam sobre as esferas motora e afetiva da criança. Deste modo, ao estabelecer um protótipo do Exame Psicomotor (1935), Guilmain procurou desenvolver um instrumento de medida, meio diagnóstico, indicador terapêutico e de prognóstico das disfunções psicomotoras. Além da identificação e classificação precoce dos “desviantes”, este tipo de instrumento buscava averiguar as causas dos sintomas das

confirmando que os desenvolvimentos gerais da personalidade não são isolados das emoções. (LE CAMUS, 1986)

¹²⁰ TISSIÉ, P. apud. Le Camus, 1986:16. (Colchetes nossos.)

¹²¹ Id., *ibid.*:24.

desordens psicomotoras e procurava sistematizar medidas para saná-las (Reeducação Psicomotora).

Para este neurologista, os propósitos da reeducação psicomotora consistiam em: reeducar a atividade tônica (exercícios de atitude, de equilíbrio e de mímica); melhorar a atividade de relação (exercícios de dissociação e de coordenação motora com apoio lúdico); desenvolver o controle motor (exercícios de inibição para os instáveis e de desinibição para os emotivos). Tais propósitos deveriam ser alcançados a partir de algumas técnicas utilizadas na neuropsiquiatria, tais como: exercícios de educação sensorial; de desenvolvimento de atenção e trabalhos manuais¹²². Note-se que estes propósitos, bem como suas técnicas, são ainda perpetuados, até os dias de hoje, através dos inúmeros manuais de “educação” psicomotora, utilizados, principalmente, pelos educadores da Educação Básica. Além disso, ressaltamos que tais princípios guardam uma íntima relação com as operações simplificadas, demandas no exercício das atividades fabris.

Com a expansão das fábricas, de seu aprofundamento tecnológico e organizacional, o tratamento mecanizado e autômato infringido ao corpo, suficiente para o encaminhamento das necessidades na implantação do trabalho fabril mecanizado, evidenciaram suas limitações. Se no final do século XIX a preocupação estava em condicionar/normatizar a vida da população trabalhadora o mais precocemente possível, já no terceiro decênio do século XX, os estudos sobre o corpo começam a responder às novas necessidades colocadas em marcha pela luta de classes, pela falência do Estado liberal e pela organização produtiva de base taylorista-fordista. Sendo assim, às questões referentes a normatização do comportamento, foi adicionado o questionamento sobre a economia do movimento.

¹²² LE CAMUS, 1986.

3.2 *CORPO CONSCIENTE*¹²³ : IMPRESSIONISMO E A ECONOMIA DO MOVIMENTO

O corpo sutil é agora o corpo capaz de acolher, pôr em ordem e conservar a informação emanada do seu próprio funcionamento e do meio (físico e humano) no qual se insere (...) Se o corpo sutil do primeiro período [O corpo hábil] tinha por matriz uma psicologia ainda muito enfeudada à neurologia, agora uma psicologia mais autônoma irá constituir a principal referencia teórica dos investigadores e técnicos da Psicomotricidade. (Le Camus, 1986: 31)

A epígrafe acima sintetiza o pensamento de Le Camus em relação às mudanças epistemológicas acerca do corpo e dos referenciais teóricos que nortearam o surgimento da Psicomotricidade do período denominado *corpo consciente*. Influenciados, principalmente pela psicologia do desenvolvimento¹²⁴, os estudos sobre o corpo se afastaram de uma concepção, predominantemente, neurológica (paralelismo psicomotor), para adotarem uma concepção de movimento “consciente”, a partir da qual o próprio indivíduo, pelo ato voluntário é levado a colaborar na subsunção do próprio corpo.

Neste sentido, o organizador deste período, segundo Le Camus, denominou-se *impressionismo*, explicitando uma sistematização científica sobre o corpo na qual esta dimensão humana é concebida na qualidade de receptor dos estímulos externos, assimilando-os, acomodando-os e produzindo um equilíbrio adaptativo frente aos mesmos. A idéia é de que o indivíduo-corpo funciona como um rádio, o qual precisa ser ajustado para melhor captar o que lhe é transmitido e traduzir tais informações fidedignamente, sem interferências.

As condições nas quais emerge este tipo de concepção racionalizada sobre o indivíduo e seu corpo, resultando em abordagens corporais de tipo tecnicista, referem-se à reorientação das bases sócio-econômicas. Na medida em que a perspectiva liberal havia exacerbado as discrepâncias sociais e econômicas, ampliado o desemprego e a

¹²³ Segundo Le Camus, este período, na França, está compreendido entre os anos de 1945 e 1973. (LE CAMUS, 1988, p.48) No Brasil, podemos concebê-lo a partir dos anos 1950 até, aproximadamente, 1980.

¹²⁴ Dizemos principalmente, pois, além da psicologia do desenvolvimento, encontramos como colaboradoras deste período as produções oriundas da fenomenologia e da psicanálise. Porém o que imperou, sobretudo no Brasil, como base teórica para respaldar teoricamente a prática deste período, foi a psicologia infantil ou do desenvolvimento.

oposição dos trabalhadores ao plano burguês, fatores estes, aprofundados pela depressão (1929-1933) e a II Grande Guerra ¹²⁵; para recolocar a economia europeia ocidental numa direção ascendente e estável, era preciso uma nova sociedade, um novo Estado, uma nova ideologia, que estimulasse o engajamento de todos, sobretudo da classe trabalhadora, na reconstrução das nações destruídas. Foi neste sentido que, opondo-se à racionalidade do livre mercado e à expansão dos princípios socialistas, surgem, mais marcadamente a partir dos anos de 1940, o que se denominou *Sociedade de Bem-Estar Social*. Neste contexto, ultrapassando o espaço da produção, o Estado toma para si as funções de gestão e reprodução da força de trabalho, assumindo um papel intervencionista, o qual teve como tarefa fundamental garantir o processo de acumulação e arrefecer as pressões sociais; financiando a produção e oferecendo aos trabalhadores, além de estabilidade empregatícia, certa equidade no acesso aos serviços sociais (educação, saúde, transporte etc.). Desta maneira, pela regulação do Estado se propôs uma via de tipo “colaboracionista” que, pretendia retirar do campo político da luta de classes o conflito político, “pela satisfação das necessidades [básicas - DVS] da classe operária e da promoção dos meios de atendimento de forma coletiva”. ¹²⁶

Dentre os meios de atendimento coletivo estavam as instituições educacionais, as quais refletiam em suas práticas pedagógicas esta política distributiva. No caso da educação corporal, as teorias e técnicas deste período, dentre outras aplicações, haveriam de garantir, para a primeira infância, os pré-requisitos básicos para um desenvolvimento pleno das etapas de escolarização superiores. Neste sentido, os estudos do *corpo consciente* resultaram, dentre outros aspectos, no aprimoramento de técnicas voltadas ao desenvolvimento (a) da percepção e do controle do próprio corpo - interiorização das sensações relativas a uma ou outra parte do corpo e da globalidade de si mesmo -; (b) da fixação de um equilíbrio postural econômico; (c) de uma lateralidade bem definida e afirmada; (d) de uma independência dos diferentes segmentos do corpo em relação ao tronco e entre eles; (e) de um domínio das pulsões e inibições

¹²⁵ No Brasil: “Com a grande depressão, em 1929, os preços do café despencaram. A saca, que custava duzentos mil réis em agosto de 29, passa a 21 mil réis em janeiro do ano seguinte. A crise atingiu toda a economia brasileira. Mais de 500 fábricas fecham as portas em São Paulo e Rio de Janeiro. O país tinha quase dois milhões de desempregados no final de 1929. A miséria e a fome atingiram a maioria da população”. (Navarro, Fernando. *A revolução de 1930*. In: **Cenas do século XX**. São Paulo, SP:TV CULTURA, Roteiro para série de programa televisivo, s/d. Disponível em < <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/cenasdoseculo/index.htm>>; acessado em 10/12/2006.)

¹²⁶ LEAL, Suely Maria Ribeiro. *A outra face da crise do Estado de Bem-Estar Social: neo-liberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho*. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, caderno 13: Universidade Estadual de Campinas, 1990:08.

estritamente ligadas aos elementos acima citados e ao domínio da respiração. Nesta perspectiva, da Psicomotricidade do segundo período descrito por Le Camus, podemos dizer que, mais que oportunizar o desenvolvimento de pré-requisitos, seu objetivo era colaborar no aprofundamento dos estudos e técnicas relativos à economia do movimento¹²⁷, traduzidos pelos psicomotricistas como desenvolvimento do *esquema corporal*¹²⁸.

Automatismo e “consciência” do movimento se tornaram, portanto, o mote da busca de superação das dificuldades explicitadas pelos modelos autoritários e autômatos de intervenção sobre o corpo, prevalecentes nos séculos XVIII, XIX e início do século XX. O período inaugurado à luz do *impressionismo* pautou-se, fundamentalmente, pela idéia de que:

(...) disciplinando as contrações musculares, aumentando ao máximo a ação dos centros superiores sobre os inferiores, se melhorará, disciplinará e educará a vontade e a atenção. Ao final, nada se oporá, na medida em que se trata sempre do mesmo objetivo, da mesma função, a de passar progressivamente da inibição muscular imposta ao domínio da totalidade do corpo inclusive, ao recalçamento dos desejos e à obediência aos imperativos sociais.¹²⁹

Na medida em que pretendiam atingir estes objetivos a partir da participação voluntária¹³⁰ do indivíduo na organização e controle de sua própria atitude e de seus movimentos, pressupondo uma adesão do sujeito aos referidos imperativos sociais, consideramos que o conhecimento gerado no campo psicomotor deste período, ao

¹²⁷ Podemos inferir, destes objetivos, uma íntima ligação de seus princípios com os princípios do taylorismo (F.W. Taylor; 1856-1915) e, também, do fordismo (H. Ford; 1863-1947), relativos à maximização da produtividade pelo controle minucioso, dentre outros aspectos, das operações da produção, incluindo-se aí o corpo, o movimento e seus diversos elementos constitutivos.

¹²⁸ Para Michel Ledoux, “[o] esquema corporal especifica o indivíduo como representante da espécie. Mais ou menos idêntico em todas as crianças da mesma idade, ele é uma realidade de fato, esteio e intérprete da imagem do corpo. Graças a ele, o corpo atual fica referido no espaço à experiência imediata. Ele é inconsciente, pré-consciente e consciente”. (LEDoux. Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro, RJ.: Zahar, 1991.:85)

¹²⁹ PICQ, L.; VAYER, P. **Educación Psicomotriz y retraso mental**: aplicación a los diversos tipos de inadaptación. Barcelona, España: Editorial Científico-Médica, 1969:23. (tradução nossa)

¹³⁰ A citação que ora explicitamos, evidencia com muita propriedade os objetivos preconizados pelos profissionais deste período e o sentido que o termo *voluntária* toma, inserido nesta significação. Segundo Picq e Vayer: (...) para criar os automatismos indispensáveis, a consciência deve passar a um segundo termo; habitualmente a participação voluntária do sujeito é condição para a Educação ou Reeducação Psicomotora, estando presente em todos os instantes, outorgando-lhe caráter. O movimento em si não é educativo. Para que o exercício possa intervir na vida psíquica e contribuir para seu desenvolvimento, é necessário que seja voluntário, pensado, preciso e controlado. (PICQ-VAYER, 1969:25 – tradução nossa.)

redundar, inclusive, em programas de educação e reeducação psicomotora destinados às crianças institucionalizadas em creches e pré-escolas, ampliou as forças e sutilizou as formas de subsumir os indivíduos a partir da intervenção sobre seus corpos.

Com o intuito de explicitar, neste contexto, o significado outorgado aos termos *consciência* e *participação voluntária*, recorreremos a um aspecto da teoria desenvolvida por Jean Le Boulch.¹³¹

Ao constituir a base teórica de sua proposta para a Educação Psicomotora, este autor parte dos conceitos piagetianos de assimilação, acomodação, equilíbrio e adaptação, evidenciando uma interdependência entre aspectos relacionais e funcionais. Aos aspectos relacionais, Le Boulch, adjudica um papel potencializador e determinante para que os funcionais se efetivem, sendo que estes últimos se constituem nos objetivos fundantes de sua proposta para a educação psicomotora.

Seguindo uma perspectiva bio-psico-social, neurofisiológica, o autor apresenta como objetivo funcional, essencial para a Psicomotricidade, o que ele denominou por *Função de Ajustamento*. Por *ajustamento*, Le Boulch compreende “o aspecto que toma a acomodação logo que dá resposta motora às solicitações do meio”, sendo que por *acomodação* entende “a transformação [sofrida pelas - DVS] estruturas próprias [do indivíduo - DVS] em função das variáveis do meio exterior”.¹³²

A *função de ajustamento* está, segundo seu idealizador, relacionada aos “estímulos sociais”¹³³ e influi, diretamente, na plasticidade cerebral e nas possibilidades do indivíduo de adaptar-se a situações motoras diversas, criando novos esquemas de coordenação e fixando-os na estrutura nervosa. Deste modo, este processo pretende incidir sobre a qualidade da coordenação e da objetivação do movimento na medida em que “o jogo da função de ajustamento, através da disponibilidade e espontaneidade na resposta motora, permite ao córtex liberar-se de detalhes de execução e o torna apto a cumprir suas funções específicas de controle”. Neste sentido, a atenção tem como objeto

¹³¹ Jean Le Boulch, cientista francês ligado à área da Educação Física, é um dos principais inspiradores da Educação Psicomotora, um dos autores mais citados na sua área de origem e na própria Psicomotricidade, além de único referencial teórico de trabalho psicomotor, utilizado no documento federal brasileiro - Referenciais Nacionais para a Educação Infantil.

¹³² LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre, RS.: Artes Médicas, 1984:28.

¹³³ Le Boulch escreve entre aspas “estímulos sociais”. Pensamos que Picq e Vayer são mais explícitos e até mesmo mais precisos quando utilizam o termo “imperativos sociais”.

o fim a ser alcançado e não as modalidades de ação, que permanecem infraconscientes e dependem do jogo da função de ajustamento.¹³⁴

Pelo até aqui exposto, podemos apreender que a proposta de Le Boulch para a Educação Psicomotora é produzir no indivíduo, o mais precocemente possível, um padrão de adaptação motora sintético, eficiente e perene, objetivando que o mesmo responda aos estímulos / imperativos sociais de modo infraconsciente, sem que haja a necessidade de acompanhamento consciente dos destinos de sua ação – o que importa é fixar-se no fim a ser alcançado.

Desta forma, *consciência*, no senso “leboulchiano” do termo está, pelo até aqui exposto, mais próximo de seu sentido metonímico - uma peça na extremidade da haste da broca manual (o trabalhador), constituída por uma chapa curva de metal que o operador (o capitalista) encosta ao peito quando quer exercer pressão sobre a ferramenta -; que do princípio filosófico, mais comumente difundido - vida espiritual humana, passível de conhecer a si mesma de modo imediato e integral, estabelecendo dessa maneira uma evidência irrefutável de sua própria existência e, por extensão, da realidade do mundo exterior.¹³⁵

Com isto, entendemos que, por *consciência*, Le Boulch, diferentemente da tradução que o termo pode sugerir – controle intencional de um dado movimento, numa determinada circunstância -, este termo refere-se à instalação de padrões motores infraconscientes, econômicos, de modo que o indivíduo, ao participar de uma atividade, não se perca num processo de análise da ação, restringindo seu movimento ao nível operacional.¹³⁶

Partindo deste princípio, encontramos no período denominado *corpo consciente*, uma série de estudos sobre o movimento humano que, seguindo o direcionamento do processo industrial *taylorista-fordista*, ao aprofundar o conhecimento e a abordagem sobre o movimento corporal, a partir do detalhamento de suas unidades operacionais, sob o pretexto de desenvolver pré-requisitos fundamentais para que o indivíduo se apropriasse da produção humano-genérica, a escola para a primeira infância difundiu

¹³⁴ LE BOULCH, op. cit.:30.

¹³⁵ Dicionário Eletrônico Houaiss 1.0.

¹³⁶ No rigor do termo, para a psicologia sócio-histórica ou marxista, *ação* pressupõe a análise das condições operacionais e uma relação destas com o objetivo da atividade. Uma vez automatizada, alienada dos fatores anteriormente citados, só é possível conceber o movimento “ajustado” enquanto resultado operacional da ação, como uma operação.

uma gama de exercícios especializados no desenvolvimento de operações motoras. Coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, coordenação óculo-manual, lateralidade, orientação temporal, orientação espacial, esquema corporal, dentre outros, foram parâmetros/conceitos adotados como norteadores de práticas voltadas à tecnicização do movimento. Desta maneira, a atividade humana infantil, ao exemplo do pátio de fábrica, uma vez reduzida aos seus aspectos operacionais, mais que possibilitar um processo preparatório para apropriação da produção humano-genérica pelo indivíduo, o prepara para estranhar tudo o que lhe possa favorecer tal apropriação, acentuando-lhe a condição de alienação.

A exemplo do que já analisamos no capítulo anterior, a educação corporal para a primeira infância implementada neste período é uma evolução tal que muda a forma, mas não contribui para radicalizar o redirecionamento dos princípios fundantes da sociedade capitalista delineados há mais de um século atrás. Pelo contrário, exacerbou ainda mais suas contradições inclusive, para o próprio capital.

Na medida em que a mais-valia se extrai na produção, mas só se realiza na circulação da mercadoria, corpos educados, desde a mais tenra idade, no tecnicismo operacional são ótimos instrumentos para a exploração, porém, dada a formação econômica, simplificada e higienizada dos excessos motores, a que foram submetidos, seus hábitos de vida tornam-se, também, pouco afeitos aos excessos, ao consumo desnecessário. Além disto, o modelo econômico de intervenção maciça do Estado votado à manutenção da estabilidade das condições mínimas de vida da classe trabalhadora, no final dos anos de 1960, como dissemos no início deste item, já apresentava sinais de falência. Disto se impôs, pelo menos duas novas necessidades: a criação de um terceiro novo homem – como diz Gentili¹³⁷, “o cidadão privatizado”, o consumidor, o proprietário. Concomitante a isto, devolver aos sujeitos o senso de responsabilidade/risco pela própria sobrevivência.

Refletindo este movimento sócio-econômico, implementou-se uma nova corrente de teorias, técnicas e métodos de intervenção corporal que, assumindo uma oposição ao mecanicismo tecnicista, pretendeu, mais uma vez, resgatar o *homem integral*.

¹³⁷ GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. Inserido em 24/03/2004 no site: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>> . Acessado em novembro de 2006.

3.3 *CORPO SIGNIFICANTE*¹³⁸: EXPRESSIONISMO E ECONOMIA DO DESEJO

*O ‘corpo sutil’ é agora o corpo capaz de emitir informação (...) um corpo portador de significações (...) A função informacional está, mais do que nunca, à frente da cena, mas o interesse deslocou-se da vertente centrípeta à vertente centrífuga, do input ao output.*¹³⁹

Na entrada dos anos 1970, a grande quantidade de recursos desviados do setor produtivo para a esfera dos investimentos financeiros, aliado ao déficit e à baixa produtividade da esfera estatal, colocou o papel intervencionista do Estado em profundo questionamento, sobretudo no que tange as expensas com programas sociais. Frente à crise, de magnitude estrutural, os liberais retornam à cena defendendo o fim da intervenção do Estado e a retomada do paradigma da livre concorrência. Para eles, os mecanismos de auto-regulação do mercado se apresentam, diante desta crise, como a alternativa mais saudável para a retomada da economia. Neste sentido, o papel intervencionista estatal, além de oneroso, passa a ser conotado como autoritário, na medida em que ao proporcionar um certo equilíbrio de forças – sobretudo entre as classes –, retira de campo o risco e a concorrência, estímulos necessários tanto para os proprietários dos meios de produção – idéia de aprimoramento técnico e tecnológico pela via da concorrência –, quanto para seus empregados – idéia de que pela via da distribuição da renda os trabalhadores ficariam privados de incentivo para o trabalho (a miséria).¹⁴⁰

É neste contexto de retirada das ações estatais do campo econômico e social, ou seja, de retraimento das suas funções reguladoras e distributivas, que se desenvolveram as sistematizações, circunscritas por Le Camus, sob o nome de *corpo significante*¹⁴¹.

¹³⁸ Le Camus, ao considerar sobre este período, se propõe a analisar as produções da área da Psicomotricidade entre os anos de 1974 a 1980. Sabemos que esta periodização é um recurso didático, que intenciona circunscrever as propostas de estudo daquele autor. Sendo assim, vamos considerar o período, denominado pelo autor como *Corpo Significante*, extensivo aos dias de hoje, na medida em que os paradigmas que o fundamentam ainda se encontram presentes na Psicomotricidade atual.

¹³⁹ LE CAMUS, 1986:49.

¹⁴⁰ LEAL, 1990.

¹⁴¹ Mobilizados pela ideologia da anistia do sujeito pela anistia do corpo, as formulações levadas a cabo neste período encontraram um campo fértil de expansão na América do Sul, sobretudo, no Brasil e Argentina, a partir de meados do ano de 1980, respaldando a diluição das ditaduras militares.

Neste sentido, os profissionais da Psicomotricidade, alinhados aos novos imperativos sociais, promovem o desenvolvimento de métodos e técnicas orientadas a partir de uma perspectiva educacional para e pelo corpo, com objetivo de incentivar a expressividade, a desculpabilização dos desejos, a apresentação do “sujeito original”, influenciados por um contexto social que retoma, radicalmente, a concorrência e a individualidade como pressuposto de progresso e desenvolvimento para “todos”.

Para tal, estes profissionais adotaram, até hoje válidos, os princípios advindos da *psicanálise* – livre discurso, investimento libidinal, inconsciente, relações objetais etc -; da *psicologia das comunicações não verbais* - na qual a expressão corporal se apresenta como um veículo de libertação dos recalcamientos emocionais -; e da *etologia infantil* – para a qual, parte importante das mensagens humanas se dá pelas mímicas, pelas posturas, pelos gestos. Aliando corpo, emoção e expressividade, encontramos no *corpo significante* uma tendência acentuada ao *psicotropismo* das técnicas do corpo, as quais passam a considerar e objetivar os conteúdos psicoafetivos em suas práticas e formulações teóricas, e ao *somatotropismo* das técnicas verbais que se valem da experiência sensorial e motora do corpo como trampolim para a verbalização.

Desta maneira, para os psicomotricistas do terceiro período, o corpo se objetiva como meio de expressão, segundo eles, “um corpo que sabe falar utilizando a linguagem anterior à linguagem, uma linguagem constituída de significantes mudos”.¹⁴²

Assim, estes profissionais inclinaram-se em direção a uma atitude de libertação do sujeito reprimido, defendendo, no campo escolar, sobretudo, voltado a primeira infância, uma forma de profilaxia da saúde mental, visando salvaguardar o sujeito genuíno, desejante. Nas creches, pré-escolas e mesmo nos consultórios e centros de educação especial, os psicomotricistas do *corpo significante* se colocaram a recuperar o direito de desejar e a possibilidade de expressar e afirmar os desejos, como princípio psicopedagógico. Partindo da crença de que minimizando ou, até mesmo, abolindo, do processo formativo das crianças, o formalismo e o autoritarismo, maciçamente presentes nas técnicas de educação e reeducação psicomotora do primeiro e segundo períodos, seria possível a superação das dificuldades encontradas por esta área na tarefa de compreender e equacionar os desvios, sobretudo comportamentais, apresentados pelos sujeitos.

¹⁴² LE CAMUS, 1986:61.

Para que tenhamos a noção precisa do que representou o movimento expressionista na Psicomotricidade, trazemos os posicionamentos de André Lapierre e seus colaboradores, os quais nos situam com bastante propriedade a respeito dos pressupostos desta corrente psicomotora, no campo educacional. Contrapondo-se às tendências que priorizavam a tecnicização dos processos educativos e reeducativos, Lapierre procurou, no final dos anos 70, trazer para o centro do fazer psicomotor a valorização da relação *sujeito-sujeito*, em oposição aos princípios de relação *sujeito-objeto*, predominantes nos períodos anteriores. Propondo um trabalho que priorizou as relações humanas e as potencialidades do indivíduo, na vanguarda do pensamento dominante do período *corpo significante*, aquele autor declarou que:

[queremos] trabalhar com o que há de positivo na criança; interessamo-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode descontrair-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança.[...] Neste ponto abandonamos o modelo médico: diagnóstico, prescrição, tratamento, modelo sobre o qual funcionam os estabelecimentos de reeducação.[...] Isto marcou uma etapa decisiva na nossa evolução. A partir daí, com efeito, não existe mais “reeducação”. Tudo se torna educação, tal como nós a concebemos, ou seja, desenvolvimento das potencialidades próprias de cada criança.¹⁴³

Colocando em discussão as relações de poder presentes no fazer educativo, Lapierre sistematizou um método de educação psicomotora voltado à primeira infância, o qual tem como pressuposto a integração das vivências afetivas primárias, a estruturação da personalidade e a sistematização do conhecimento, a partir do que ele chamou de uma proposta lúdica, emancipatória e democrática.

Influenciados pelo vanguardismo francês do final dos anos de 1960, os psicomotricistas daquele país, implicados nas propostas do terceiro período da Psicomotricidade – André Lapierre, Bernard Aucouturier, Michel Bernard, Jean LeDu, dentre outros -, recuperaram para a criança um lugar de reconhecimento e centralidade; representando para a Psicomotricidade, a possibilidade de distanciamento do modelo médico higienista de abordagem do corpo, preponderante, até então, tanto na Europa como e em outros países, inclusive no Brasil.

¹⁴³ LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e educação. Porto Alegre, RS.: Artes Médicas, 1988:13-14.

Seguindo a perspectiva psicanalítica, a terceira geração dos psicomotricistas partiu do pressuposto de que os distúrbios orgânicos podem ser de tipo psicogênico, radicados nas relações corporais primárias, e que a emancipação afetiva e intelectual do sujeito dependeria de uma ressignificação positiva destas relações. Neste sentido, a concepção de Imagem Corporal - organização psíquica inconsciente, fruto das relações de prazer e desprazer que o sujeito estabelece com seus pares humanos cuidantes -, tornou-se o objeto central da intervenção psicomotora deste período¹⁴⁴. Para os profissionais engajados nesta perspectiva de abordagem corporal, “[uma] função orgânica (a função alimentar, por exemplo) ou uma atividade percepto-motora (a marcha, por exemplo) apenas serão exercidas adequadamente se forem previamente ‘investidas’”, carregadas de afetividade.¹⁴⁵

Se no primeiro e segundo períodos os diversos campos do conhecimento, dentre eles a Psicomotricidade, justificaram a ideologia de que as diferenças sociais eram, sequencialmente, fruto da falta de educação moral e física ou da falta de estimulação cognitiva – condição técnica – e de treinamento de habilidades psicomotoras, faltas que poderiam ser sanadas se os indivíduos se esforçassem e engajassem, literalmente, de corpo e alma, nos programas compensatórios, dentre eles, aqueles propostos pela escola burguesa; nos pressupostos do *corpo significante*, as agruras das classes menos favorecidas são justificadas pelas péssimas condições das relações afetivas primárias a que estão submetidos os sujeitos desde a mais tenra idade, fator determinante da condução equivocada, pelo indivíduo, de suas relações e, sobretudo, do próprio desejo. Neste contexto, a justificativa respaldada pelo conhecimento gerado nesta área do conhecimento pode ser traduzida da seguinte maneira: o sujeito não vence, porque não sabe direcionar o próprio desejo; não é proprietário, porque não tem a propriedade de suas dimensões inconscientes.

Desta forma, se num primeiro momento da Psicomotricidade, o *corpo hábil*, as práticas corporais objetivaram a disciplinarização, a higienização e a moralização do corpo; no segundo momento, o *corpo consciente*, as técnicas perseguiram objetivar a economia do movimento; no terceiro momento, o foco da ação terapêutica e educacional sobre o corpo passou a ser a economia do desejo.

¹⁴⁴ Curiosamente, a imagem do sujeito, o apelo emocional e afetivo e a competição, são, também, elementos articuladores importantes no âmbito das campanhas publicitárias.

¹⁴⁵ LE CAMUS, 1986:42-43.

A partir desta breve historicização relativa à Psicomotricidade, elencamos alguns pressupostos norteadores para avançarmos em nossos estudos:

- A Psicomotricidade, como outras áreas de conhecimento, estabelece uma íntima relação com as necessidades materiais do processo de produção social;
- O processo de produção social é historicamente determinado, as diversas áreas do conhecimento, objetivações deste processo e das necessidades relativas a ele, são, elas também, um produto histórico;
- A Psicomotricidade não pode ser apreendida a partir de um conceito genérico, abstrato, mas, somente, na relação direta e específica com a necessidade social que a promove – assim, não existe Psicomotricidade, mas Psicomotricidades -;
- O que se pode generalizar é o fato de que este campo de saber sobre o corpo tem auxiliado no permanente processo de hominização – hábitos, comportamentos, conhecimento, ideologias etc -, a partir dos acúmulos científicos e tecnológicos socialmente produzidos ao longo do tempo;
- O corpo, neste sentido, além de natural deve ser concebido como um corpo social, natureza submetida aos imperativos sociais, fato que coloca a Psicomotricidade como um constructo para além do paradigma naturalista dominante das ciências médicas, como uma prática social;
- Prática social, não de uma sociedade genérica, qualquer, mas, neste caso, da sociedade capitalista de produção.

Passemos a seguir para a análise das contribuições da Educação Psicomotora para o processo de hominização no Brasil contemporâneo.

4 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: CORPO E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.

Esta seção visa apreender os sentidos empreendidos pelas propostas de intervenção corporal, enquanto práticas pedagógicas para a primeira infância no Brasil contemporâneo. Tomando as categorias corpo, consciência, estranhamento e alienação, como centrais para nossas análises e iluminados pelas abordagens teóricas explicitadas nas seções anteriores, analisaremos os documentos e trabalhos abaixo elencados, os quais contemplem temáticas referentes às práticas corporais e/ou psicomotoras, na educação infantil. São eles:

- Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, publicado em 1998, focando, especificamente, seção - *Movimento*;
- Anais do IX Congresso Brasileiros de Psicomotricidade dos anos – Recife, 2004;
- Artigos contidos nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd pelo GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos (2000-2006), seção *trabalhos e pôsteres*, dos encontros de números 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29.

Ressaltamos que, a partir dos *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*, vamos analisar a orientação do Governo Federal em relação às práticas corporais para a primeira infância e a inserção do campo psicomotor nesta proposta. Do documento elaborado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, instituição representativa da área, a qual tem reunido profissionais nacionais e internacionais em torno do debate referente às práticas psicomotoras, analisaremos as produções relativas à nossa temática. Por fim, através das publicações de pesquisas acadêmicas veiculadas nos encontros anuais da ANPED pelo GT 7 - *Educação da criança de 0 a 6 anos*, analisaremos o entendimento da comunidade acadêmica a respeito das práticas corporais, mais especificamente, da Psicomotricidade, em sua interseção nas pesquisas nacionais voltadas à primeira etapa da Educação Básica.

4.1.1 **Corpo e educação na primeira infância: análise da seção *Movimento dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil***

Elaborado no ano de 1998 - logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação n.9394/96, a qual insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica -, o documento final, denominado *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil* (RCNs), encontra-se dividido em três volumes, a saber: I - Introdução; II - Formação pessoal e social; III - Conhecimento de mundo.

No caderno introdutório (vol. I), encontra-se uma reflexão a respeito das creches e pré-escolas no Brasil, fundamentando algumas concepções - criança, educação, instituição e profissional - utilizadas, posteriormente, para orientar os objetivos gerais da educação infantil e a organização dos volumes temáticos - volumes II e III. O volume II, denominado *Formação Pessoal e Social*, traz como foco de seu conteúdo o processo de construção da *identidade e autonomia* das crianças, conceitos estes, traduzidos como “conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.”¹⁴⁶ O volume III, por sua vez, denominado *Conhecimento de Mundo*, tomando como base diferentes eixos de trabalho - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática -, tem como objetivo esclarecer aos educadores os fundamentos e objetivos norteadores das ações que visam oportunizar a apropriação das diferentes linguagens e a relação da criança com os diversos saberes produzidos pela sociedade.

O argumento central do documento, relativo ao papel das instituições voltadas à formação da primeira infância, é o de que tais instituições devem oportunizar o acesso das crianças aos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e sua inserção social. Nesta perspectiva, segundo os Referenciais, educar a primeira infância significa:

... propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e

¹⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.II. Brasília: MEC/SEF, 1998:13.

conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.¹⁴⁷

Enfatizando a importância do respeito às especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da primeira infância, as experiências oferecidas nas creches e pré-escolas devem orientar-se pelos princípios de: respeito às diferenças, direito à ludicidade, acesso aos bens sócio-culturais disponíveis, socialização e cuidados básicos físicos e emocionais.¹⁴⁸

De posse destes princípios, norteadores da Educação Infantil brasileira, passamos a algumas considerações gerais, no propósito de situar o texto quanto ao seu alcance e ao seu conteúdo teórico e ideológico.

4.1.1.1 RCNs: sobre seu alcance e ideologia

De pronto enfatizamos a necessidade de traçar algumas considerações a respeito do aspecto alusivo à abrangência das idéias e ideais desta proposta educacional. Mesmo sendo a Educação Infantil, por força da lei, de competência das municipalidades, o documento federal, textualmente, se “presta a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”.¹⁴⁹ Pela nossa experiência profissional, sabemos que, exceção feita aos grandes centros, os Referenciais, mais que um recurso balizador das propostas regionais, provavelmente se transformarão no próprio projeto pedagógico para a primeira infância de muitos dos inúmeros centros urbanos espalhados pelo Brasil. Tal fato acrescenta uma importância

¹⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. I. Brasília: MEC/SEF, 1998:23.

¹⁴⁸ Conforme consta no documento, os princípios norteadores para a Educação Infantil são: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. I. Brasília: MEC/SEF, 1998:13.)

¹⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. I. Brasília: MEC/SEF, 1998:07.

significativa aos conteúdos teóricos, ideológicos e às orientações didáticas nele contidas no documento.

Outra questão a ser considerada refere-se à ideologia que sustenta as concepções relativas à educação para a primeira infância, no referido documento. Faz-se necessário ressaltar que os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil constituem-se como objetivação dos princípios neoliberais que ganham força no Brasil a partir meados dos anos de 1980. Retomando a centralidade da livre concorrência, da autorregulação dos processos econômicos e sociais, da defesa da propriedade privada, como fundamentais para a saúde sócio-econômica do país, o neoliberalismo, asseverando os princípios liberais já expostos no capítulo 2, parte de uma ideologia que tende a valorizar a individualidade, a naturalizar as relações e discrepâncias sociais, pressupondo uma sociedade de igualdade para todos.

Respalhando nossas considerações temos que, ao longo de todo o documento, encontramos alguns termos utilizados como sustentáculo para as argumentações documentais, aos quais podem ser identificados, historicamente, como emblemáticos da ideologia burguesa. São eles: democracia, cidadania, dignidade, respeito, direito, igualdade, desenvolvimento e progresso. Pretendemos, ao longo de nossas análises, apreender os significados de tais termos, dado que os mesmos têm justificado e sustentado os sentidos da escola e de suas práticas pedagógicas, sob tal perspectiva.

4.1.1.2 RCNs: dos pressupostos e orientações relativos à seção “movimento”

Seguindo os propósitos de nossa tarefa, adotaremos como objeto central das análises relativas ao RCNs, a seção *Movimento*, inserida no volume III – Conhecimento de Mundo -, deste documento.¹⁵⁰ Na introdução desta seção encontramos que a temática *corpo-movimento*, uma vez constitutiva do desenvolvimento e da cultura humana, deve ser apreendida nos seus aspectos instrumentais bem como, em sua dimensão semiomotora, ou seja, expressiva. Corresponde ao texto que,

[o] movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. (...) Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no

¹⁵⁰ Na intenção de facilitar o acompanhamento deste trabalho, sistematizamos um mapa da referida seção, o qual pode ser visualizado no anexo 1.

espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.¹⁵¹

Numa perspectiva de movimento enquanto objetivação das necessidades humanas, os Referenciais enfatizam suas pretensões histórico-culturais, procurando ampliar a idéia de que o ato de movimentar-se representa, para o homem, mais que deslocamento no espaço: é a manifestação da cultura do sujeito, constituída historicamente na interação com seus pares.¹⁵² Desta maneira, segundo o documento, os movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo o que se denominou por “cultura corporal”¹⁵³, sendo que, tal expressão é utilizada pelos autores para designar “o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento”.¹⁵⁴

Seguindo estes pressupostos, fica orientado pelo documento oficial que o trabalho com o movimento deve contemplar a diversidade de manifestações e funções

¹⁵¹ BRASIL. /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. III. Brasília: MEC/SEF, 1998:15.

¹⁵² Segundo o documento: “[as] maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.” (BRASIL, v. III, 1998:15.)

¹⁵³ Procurando apreender com exatidão o significado desta expressão, fizemos um estudo na área da Educação Física, procurando estabelecer uma diferenciação entre os seguintes termos: corporalidade, corporeidade e cultura corporal. Deste estudo evidenciou-se que, segundo Oliveira e Oliveira, o conceito de *corporalidade* parte, fundamentalmente, “de uma tradição materialista de entendimento do homem e da sociedade, e, por consequência, de suas repercussões sobre a construção de nossa dimensão corporal”. Sendo assim, nesta perspectiva, “são as condições histórico-sociais que definem qualquer forma de expressão humana, sendo, portanto as circunstâncias objetivas e materiais que determinam aquilo que somos, inclusive corporalmente”. Estes mesmos autores fazem uma distinção entre *corporalidade* e *corporeidade* explicitando que este último conceito, “em nome de uma certa pluralidade, tenta agrupar diferentes tradições de pensamento que, em muitos momentos, até mesmo se contrapõem no modo de conceber as relações humanas”. Deste modo, “o que se verifica é uma espécie de mosaico que justapõe tendências e concepções que não dialogam entre si e também não nos auxiliam a entender as manifestações corporais no plano da cultura”. Em relação ao conceito *cultura corporal*, Oliveira e Oliveira explicitam que o mesmo implica como centralidade a “transmissão de determinados conteúdos (esporte, jogo, dança, ginástica etc.), promovendo um certo destaque daquilo que se convencionou chamar de práticas, em detrimento de qualquer outro tipo de intervenção sobre as formas corporais de existir”. Desta maneira, acrescentam os autores, *cultura corporal* se diferencia de *corporalidade*, termo o qual, “apesar de contemplar e reconhecer a importância dessas atividades corporais expressivas, pretende superar essa maneira tradicional de compreender a interferência da Educação Física sobre a formação humana [...] contemplando formas diferenciadas de manifestações que provoquem reflexões sobre o significado do que é 'ser corpo' no mundo moderno”. (OLIVEIRA, L.P.A. de & OLIVEIRA, M.C.T. de. **Questões norteadoras do debate sobre a corporalidade**. In: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Educação Física** – anexo 6. 2004 (data provável): s/p. Disponível no site <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acessado em 30/03/2006.)

¹⁵⁴ Id., ibd.

do ato motor - dança, jogos, brincadeiras, esporte etc -, nas quais se utilizam diferentes gestos, posturas e expressões corporais, proporcionando um gama de situações favorecedoras do desenvolvimento motor, do conhecimento e percepção do corpo nas situações cotidianas, bem como, da ampliação da cultura corporal de cada criança.

Ao reforçar suas posições, o documento oficial enfatiza o papel do movimento e da expressão corporal como elementos fulcrais para o desenvolvimento infantil, publicando sua crítica aos profissionais e aos modelos e práticas pedagógicas disciplinadoras e normalizadoras. Neste sentido, encontramos a seguinte passagem:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. [...] Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para despende sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos.¹⁵⁵

Situando historicamente, as práticas criticadas na introdução da referida seção são herdeiras das concepções do período do *corpo hábil*, as quais se alinhavam com a perspectiva da nova escola, que, por sua vez, respondiam às seguintes demandas sociais:

- Organizar instituições baratas, que pudessem acolher o maior número de crianças possível, fator que diz respeito, inclusive, à qualidade da formação oferecida aos educadores;
- Primazia de formação de padrões comportamentais / morais sobre a formação intelectual;

¹⁵⁵ RCNs, v.III, 1997:17.

- Reparar os danos, sobretudo os danos à saúde física, causados pela extremada exploração do capital sobre o trabalho, sobretudo, sobre o trabalho infantil;
- Implementar novas possibilidades de extração da mais-valia.

Não defendendo as posições autoritárias, devemos considerar que sem o entendimento destas demandas sociais, até hoje presentes no cotidiano escolar, cada vez mais intensamente e precocemente, não é possível analisar com clareza o motivo pelo qual parte dos educadores tende a adotar tais posições. Além disto, como resultante destas mesmas demandas sociais, temos as exíguas condições de formação à qual estão sujeitos os educadores e que, embora historicamente tenham oportunizado certo avanço no que tange ao grau de escolaridade, não oportunizou, na mesma proporção, o avanço em relação ao grau de reflexão destes profissionais. Disto resulta a necessidade de considerarmos, também, o fato de que o silêncio e a disciplina continuam sendo parâmetros balizadores do que se entende, no senso não tão comum, pela mais valiosa qualidade do educador – o domínio de sala. Desta maneira, sem evidenciar as significações que orientam os sentidos da escola e da atitude dos profissionais frente ao fazer pedagógico, é impossível que se possa ter consciência e manejo das contradições inerentes ao contexto escolar, as quais se objetivam nas metodologias e posições adotadas. Como veremos, o próprio documento oficial é permeado de contradições. Analisemos, alguns aspectos relativos às bases teóricas que lhe dão sustentação.

4.1.1.3 RCNs: sobre as bases teóricas da seção “movimento” e sua relação com os objetivos imanentes da proposta

Numa primeira visualização do texto, salta aos olhos que o mesmo não contenha, salvo numa única nota de rodapé, alusiva à obra de Wallon, nenhuma citação direta que explicita a posição teórica sobre as quais se sustentam as reflexões nele contidas. Outro fator complicador na identificação da orientação teórica do texto e das proposições que defende, se refere ao vasto leque de obras e assuntos de diferentes tendências, distribuídos por autor e não por assunto, nas 8 páginas de bibliografia, as quais não encontram-se referidas ao longo do texto.

Além disto, pela temática da seção – *Movimento* -, nossa expectativa era de encontrar um texto híbrido, contendo contribuições explícitas das áreas implicadas em estudos e práticas envolvendo o movimento e constituição do sujeito, tais como: Psicologia do Desenvolvimento, Educação Física e Psicomotricidade. Em relação à

Educação Física, nossa expectativa se justificou pelo fato desta ser a área oficial que trata do corpo e do movimento na escola. Quanto à Psicologia do Desenvolvimento ou Genética, pela importância do conhecimento produzido por seus autores, para o embasamento das questões referentes à tríade *corpo – desenvolvimento - educação*. Finalmente, em relação à Psicomotricidade, pelo fato desta área, embora bastante nova e ainda não reconhecida oficialmente¹⁵⁶, representar um dos campos do conhecimento mais utilizados, atualmente, no encaminhamento das questões relativas à abordagem do corpo nos ambientes escolares voltados à primeira infância.

Ao analisarmos a bibliografia, pudemos notar que a Psicologia do Desenvolvimento encontra-se representada de maneira eclética, inclusive, por autores de perspectivas teóricas diversas e, por vezes, conflitantes. Nota-se, porém, neste aspecto, uma acentuada tendência às bases piagetianas, indicando um alinhamento do documento oficial a uma perspectiva maturacional, linear e progressiva de desenvolvimento¹⁵⁷; segundo entendemos, conflitante com aquela de ordem histórica e cultural, anunciada em documento, nos fundamentos da seção *movimento*.

Uma outra observação que nos interessa, diz respeito à representatividade da área da Educação Física nas obras citadas. Assim como a grande maioria dos educadores, não somos desta área específica, neste sentido nos vimos com dificuldade para identificar seus autores dentre as inúmeras referências bibliográficas. Porém, pelos títulos das obras, nos pareceu que há uma quantidade muito reduzida de produções ligadas a este campo do conhecimento, para um documento que tem uma seção específica sobre movimento. Merece nosso destaque a obra de João Batista Freire,

¹⁵⁶ A Psicomotricidade, no Brasil, aparece como técnica de apoio para diversas áreas da saúde – Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia, Educação Física, dentre outras -, em meados dos anos de 1960. Há 26 anos fundou-se a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1980), órgão representativo dos psicomotricistas, o qual vem trabalhando para a expansão e legalização da área, promovendo encontros científicos e congressos, regularmente. Existe, também, há, aproximadamente, 12 anos, um curso de graduação em Psicomotricidade, no Rio de Janeiro, licenciado pelo MEC e Coordenado pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação. Além destas iniciativas, existem inúmeras instituições espalhadas pelo Brasil, que oferecem cursos de especialização e de formação na área, há, pelo menos 10 anos.

¹⁵⁷ Pautada numa perspectiva bio-psico-social, a teoria de Piaget evidencia a importância do movimento enquanto elemento fundante para o desenvolvimento de uma inteligência essencialmente prática. Enquanto elemento primário e central para o desenvolvimento de esquemas básicos de ação, o movimento, para este autor, permite a construção de noções básicas - de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo - sobre as quais se edificarão estruturas e formas cada vez mais complexas de assimilação cognitiva do meio. A crítica que se tem feito à teoria piagetiana no campo psicomotor, é a de que ela abandona a importância do movimento nos estágios ulteriores ao estágio sensório-motor. Vale ressaltar que a perspectiva psicomotora no Brasil, mais alinhada às bases piagetianas é aquela denominada por Le Camus de *corpo consciente*. (LE CAMUS, 1986.)

Educação de Corpo Inteiro, na medida em que reconhecemos a importância deste trabalho para a área da Educação Física, no tocante ao questionamento das práticas mecanicistas de abordagem do corpo. Porém, não podemos deixar de considerar que o renomado autor, à época da elaboração do citado trabalho (1989), encontrava-se bastante influenciado pelo conhecimento produzido por autores da psicomotricidade, área praticamente desconsiderada pelos assessores que produziram o documento federal. Este é um outro aspecto a ser questionado: o alijamento dos referenciais pertencentes ao campo psicomotor. Tal fato se confirma de modo contundente, ao analisarmos as referências relativas a esta área do conhecimento, presentes no documento oficial. Dentre tantos autores brasileiros e estrangeiros com trabalhos publicados em nosso país, encontramos somente dois autores referidos na bibliografia dos Referenciais. Indubitavelmente, os dois mais citados em estudos sobre psicomotricidade. Um deles, Jean Le Boulch, principal representante do *corpo consciente*, com mais de 4 títulos traduzidos para o português, está representado por uma única referência: *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*¹⁵⁸. O outro, André Lapierre, embora com uma vasta produção abordando Educação, Reeducação e Terapia Psicomotora, com mais de 10 livros publicados no Brasil, está referido na bibliografia do documento, ironicamente, por sua única obra não específica do campo psicomotor - *Reeducação Física*. Embora laureada pela Academia Francesa de Osteopatia, a obra em questão é um estudo sobre biomecânica do corpo humano, ao nosso ver, totalmente sem sentido para os propósitos anunciados na seção analisada, salvo se o documento guarda pretensões, não explicitadas, de alinhamento com práticas corporais corretivas dos desvios físicos, foco da educação do corporal do século XIX. Como se pode notar, o tratamento dado à área da Psicomotricidade, nos RCNs, é totalmente incipiente, para não dizer, restrito ao senso comum.

Diante deste quadro bibliográfico, no qual transparece um ecletismo epistemológico, certa contradição com os pressupostos fundamentais do documento, um tratamento inexpressivo à Psicomotricidade, e, também, poucas referências à área oficial de base – a Educação Física –, sobrevieram duas questões relativas ao nosso interesse de estudo: 1) Porque a Psicomotricidade apresenta-se tão parcamente contemplada, para não dizer, desconsiderada, sendo que, a exemplo do que ocorre em

¹⁵⁸ Nas referências bibliográficas do documento oficial, o nome do autor está escrito errado: LEBOULCH, ao invés de LE BOULCH.

Curitiba, é uma das áreas que mais tem contribuído para as reflexões e sistematizações relativas ao corpo/desenvolvimento, sobretudo, no âmbito da Educação Infantil? 2) Qual a base teórica que norteia as reflexões e orientações contidas na seção *movimento*?

O esclarecimento para a questão referente à Psicomotricidade veio quando, ao aprofundarmos nossos estudos, nos encontramos com documentos mais recentes, especificamente, com as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – Educação Física*, produzida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental¹⁵⁹ e com um outro documento, síntese reflexiva do curso *Educação Física na Educação Infantil*, intitulado *Infância, Educação Física e Educação Infantil*, de autoria da Prof^a Dr^a Deborah Thomé Sayão.

Analizando os referidos documentos, identificados como representativos das novas tendências da área da Educação Física escolar, evidenciou-se uma inclinação deste campo do conhecimento a opor-se aos modelos mecanicistas de abordagem do corpo, sustentando, analogamente aos Referenciais, que a temática *corpo-movimento* deve ser apreendida, a partir da “enorme riqueza das manifestações corporais culturalmente produzidas.”¹⁶⁰

Seguindo a perspectiva anti-normativa, anti-mecanicista etc, explicitada como objeto de crítica dos RCNs, a posição defendida pelas Diretrizes paranaenses com relação às práticas ligadas ao desenvolvimento psicomotor, sustenta o seguinte comentário:

...a psicomotricidade tal como se desenvolveu neste e em outros países a partir dos anos 1970, tem pouquíssimo a contribuir para a ressignificação das aulas de Educação Física. Por que isso acontece? Porque a psicomotricidade traz consigo um modelo clínico que é impróprio para a escolarização uma vez que procura determinar o que

¹⁵⁹ PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Educação Física**. 2004 (data provável). Disponível no site http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_educfis.pdf. Acessado em 30/03/2006.

Como o próprio documento explicita: “O trabalho de elaboração das Diretrizes curriculares para a área de Educação Física, teve início com a realização do I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no mês de maio de 2004 em Curitiba. Naquela oportunidade foram estabelecidas as bases sobre as quais professores assessores pedagógicos do Ensino Superior, equipe técnico-pedagógica de Educação Física do Departamento de Ensino Fundamental – SEED/DEF e professores da rede Estadual de Ensino, fundamentariam o seu trabalho. Daquela seminário foi tirada uma proposta que incluiu encontros de assessoria, encontros descentralizados, reuniões técnicas, além de um II Seminário, realizado em Foz do Iguaçu, em setembro de 2004.”

¹⁶⁰ PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. 2004 (data provável):04.

seria normal ou anormal sem considerar o contexto histórico, político, social e cultural que oferece balizas para a corporalidade. Além disso, não podemos mais permanecer com uma concepção de infância que seja “etapista”, como se todas as crianças fossem iguais e uniformes em suas respectivas idades – supondo, portanto, que aquelas que não se encaixam no modelo seriam “anormais”.¹⁶¹

Por sua vez, Sayão¹⁶², embora reconhecendo certa predominância histórica das técnicas psicomotoras na Educação Infantil, não diferindo muito das posições expostas acima, embora as pondere, diz o seguinte:

A análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a educação física na educação infantil, evidencia a Psicomotricidade como o referencial “capaz” de dar conta da especificidade do trabalho pedagógico junto às crianças pequenas. No entanto, as duras críticas a ela imputadas, desde a década passada, nos oferecem um panorama mais claro do que aquele que tínhamos há um tempo atrás. [...] Pautada num modelo de criança universal, a Psicomotricidade desconhece as diferenças de gênero, etnia, classe social, entre outras, trazendo, desde a sua gênese, uma idéia de movimento como suporte das aprendizagens de “cunho cognitivo”. Ou seja, a Psicomotricidade se constituiu na escola e na educação infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas. O movimento, neste caso, serve de recurso pedagógico visando o sucesso da criança em outros campos do conhecimento. [...] É importante para o/a professor/a dominar em seu arcabouço teórico o conteúdo da Psicomotricidade, desde que isto não sirva para limitar a criança em suas linguagens de movimento, nem sequer para antecipar diagnósticos preconceituosos que, muitas vezes, são elaborados tendo em vista um padrão de criança no qual aquelas que não se enquadram são avaliadas como “deficientes” ou com “dificuldades”.¹⁶³

Quanto ao posicionamento da área da Educação Física, explicitado nestes dois documentos, reflexos do pensamento dominante no campo da educação corporal e das políticas públicas no quesito *movimento*, nos obrigamos a explicitar alguns equívocos. O primeiro deles refere-se ao modo de fazer a crítica à Psicomotricidade. Recuperando as citações acima, concordamos com o fato de que a abordagem psicomotora engajada nos princípios do *corpo consciente* e difundida no Brasil a partir dos anos de 1960, tem como objetivo principal o desenvolvimento de pré-requisitos motores, justificado pela

¹⁶¹ Idem, ibidem. (grifos nossos)

¹⁶² SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. 2000. Disponível no site <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>. Acessado em 03/04/2006.

¹⁶³ SAYÃO, 2000.

garantia de bom desempenho nas etapas posteriores da formação escolar. Tampouco, retiramos a razão dos autores, quando se referem à esta modalidade específica de Psicomotricidade, orientada por uma perspectiva cognitivista, enfatizando seus aspectos higienista e segregacionista. De fato havia, na utilização destes conhecimentos sobre o corpo, um caráter “normalizador” e “classificador” do humano pela via do seu movimento. Porém, a crítica do modo como está contida nos referidos documentos, não esclarece que tal caráter da Psicomotricidade, enquanto elemento da prática social, se constitui pelo alinhamento do saber produzido nesta área, às demandas do processo de divisão capitalista do trabalho. Neste sentido, acreditamos que o conhecimento da Psicomotricidade tradicional/racional, o qual deu suporte à sistematização de diversas técnicas voltadas à economia do movimento, não deva ser criticado pelo que é, mas analisado dentro das significações que o suportam e o norteiam.¹⁶⁴ Neste sentido, faltam às críticas evidenciadas nas duas citações anteriores, justamente o suporte anunciado – considerar o contexto histórico, político, social, cultural e adicionamos, econômico, do fenômeno analisado.

Além destes comentários, devemos ressaltar a omissão dos autores sobre o fato de que, desde meados dos anos de 1980, no Brasil, embora subsistam, majoritariamente, as técnicas psicomotoras cognitivistas, esta tendência vem sendo contraposta por métodos semio-motores de abordagem corporal, os quais concebem o corpo enquanto corpo expressivo, adicionando ao termo psicomotor a centralidade da dimensão subjetiva, relacional e afetiva, como constitutiva do sujeito. Exemplo disto é o caso da Psicomotricidade Relacional de André Lapierre, constante, inclusive, como anexo da Proposta Pedagógica curitibana para a Educação Infantil, editada em 1997.

Sendo assim, parece-nos que os documentos, tanto do Paraná, como aquele elaborado por Sayão, traem seu próprio princípio de abordagem histórica dos fenômenos sociais. Na medida em que circunscrevem a Psicomotricidade a um de seus aspectos, a uma de suas correntes, subvertem, com isto, a idéia de que esta área, como a própria Educação Física, é elemento da prática social, constituída a partir da dinâmica

¹⁶⁴ Este tipo de abordagem, voltada ao desenvolvimento de pré-requisitos, na França, já sofria contraposições desde meados dos anos de 1970. Para apreender o movimento histórico das práticas corporais na França, ler: LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Para um aprofundamento do tema no contexto nacional, ler: SILVA, Daniel Vieira da. **A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994)**, 2002. 144p. (Dissertação de mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná)

gerada pela necessidade de reprodução da força de trabalho e das relações de produção, as quais se modificam ou transformam, respondendo às necessidades produtivas de seu tempo, arrastando consigo a produção do saber.

Uma vez analisados os aspectos preliminares do documento e a questão da desqualificação da Psicomotricidade enquanto campo do saber capaz de contribuir na formação das crianças pequenas institucionalizadas, avançaremos na análise dos objetivos explicitados pela proposta oficial para a seção *movimento*, confrontando-os com os fundamentos que os suportam.

Para tal, apresentaremos os objetivos orientadores da referida seção, os quais reproduziremos na íntegra, dada sua importância para nossas análises. Divididos por faixa etária – 0 a 3 anos e 4 a 6 anos – os objetivos orientadores da seção *movimento* são¹⁶⁵:

Crianças de zero a três anos

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;

¹⁶⁵ BRASIL. /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. III. Brasília: MEC/SEF, 1998:17-18.

- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Como podemos notar, os objetivos acima expostos, se analisados à luz da história das práticas corporais, alinham-se em conformidade com os princípios do *corpo consciente*, período histórico no qual mais se investiu no desenvolvimento de conhecimentos e práticas sobre o homem e seu corpo, visando a objetividade e a tecnicização do movimento.

Colocando os referidos objetivos em confronto com os pressupostos iniciais da seção *movimento*, podemos inferir que, a proposta oficial para a Educação Infantil não permite superar o modo mecanicista de concepção de corpo e movimento, por ela criticado. Modifica a metodologia, mas não o conteúdo. Sob o argumento de proporcionar o desenvolvimento global das crianças, os Referenciais sustentam como fundamento para implementar os processos formativos voltados à primeira etapa da Educação Básica, a importância dos aspectos culturais, subjetivos e expressivos. Porém, ao orientarem seus objetivos, prioritariamente, para o desenvolvimento de aspectos funcionais da motricidade humana, os quais têm como pressuposto a formação de padrões motores infraconscientes¹⁶⁶ - correspondentes, no nosso entendimento, aos imperativos sociais impostos pelo modo de produção capitalista -, criam uma contradição no cerne de suas sistematizações.

A evidência de tal contradição, somada às limitações formativas dos educadores, sobretudo no que tange aos aspectos pertinentes ao desenvolvimento psicomotor, nos permite compreender um fato recorrente, observado nos vários

¹⁶⁶ Ver, neste texto, *O corpo Consciente: impressionismo e economia do movimento*.

treinamentos por nós ministrados, junto a educadores de creche e pré-escolas¹⁶⁷. Na maioria das vezes, quando solicitados a sistematizar uma atividade corporal para os colegas de curso, ou mesmo quando no exercício de suas atribuições laborais o fazem para as crianças, fica evidente que os desdobramentos práticos da proposta oficial têm se revertido numa supervalorização dos aspectos lúdico-culturais e de seus atributos subjetivos e de convivência. Tal se dá, em detrimento de uma aproximação consciente com os princípios teóricos que orientam os objetivos preconizados pelo documento oficial: desenvolvimento das estruturas e habilidades psicomotoras funcionais com vistas à instalação de pré-requisitos para formação do trabalhador manual.

Desta maneira, ao obliterar o significado social da escola burguesa – formação e controle da classe trabalhadora –, o processo implementado nas instituições de formação precoce da infância brasileira, respaldado pelos RCNs, antes de promover uma relação consciente entre o homem-particular e o homem-genérico, assevera o estranhamento do sujeito em relação à sua própria condição. Na medida em que a identidade de classe é diluída na identidade cultural e a subsunção dos corpos, pela via da expressão lúdica, toma um caráter prazenteiro e afirmativo, o sujeito, na mais tenra idade, é induzido a um processo de alienação “voluntária” de suas capacidades criativas e produtivas bem como, de estranhamento de quaisquer evidências que questionem tal alienação.

Sendo assim, podemos dizer que os termos *democracia, cidadania, dignidade, respeito, direito, igualdade, desenvolvimento, progresso*, preconizados pelos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, continuam engajados nos princípios que nortearam a formação e expansão da escola burguesa no Brasil, a saber: “a primeira condição de felicidade neste mundo (...) é ‘ser um bom animal’ e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animais.”¹⁶⁸

Isto posto, passaremos agora, à análise das recentes contribuições produzidas pelos pesquisadores nacionais, envolvidos com a educação do corpo no ambiente pré-

¹⁶⁷ Desde meados dos anos de 1980, dentre outras atribuições, temos colaborado como consultor em diversos treinamentos para educadores de creches e pré-escolas, na área da Psicomotricidade. Ao longo dos anos de 1990, tivemos a oportunidade de refletir junto a mais de 1000 funcionários públicos, de diversas hierarquias, lotados nestas instituições, sobre questões pertinentes ao desenvolvimento infantil, psicomotricidade e o papel do corpo na Educação. No ano passado, tivemos a oportunidade de participar, também, como consultor, de um treinamento implementado pela Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Educação Infantil, no qual, juntamente com aproximados 200 profissionais da área, pudemos apreender posições vigentes a respeito das referidas temáticas, neste âmbito educacional.

¹⁶⁸ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. t. II. 1947:75. (Sistematizada por Rui Barbosa, em 1883)

escolar de nosso país.

4.1.2 Educação Psicomotora no Século XXI: corpo e educação nas publicações veiculadas nos anais das reuniões anuais da ANPED (2000-2006) e do IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade

Conforme antevimos no início deste capítulo, esta seção será dedicada a apreender, através do levantamento e análise das publicações de pesquisas acadêmicas veiculadas nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED pelo GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos (2000-2006), o entendimento da comunidade acadêmica a respeito das práticas corporais, a partir de sua interseção nas pesquisas nacionais voltadas à primeira etapa da Educação Básica. Também compõem o material a ser analisado neste item as recentes contribuições do campo psicomotor para a Educação Infantil, partindo das produções de psicomotricistas brasileiros e estrangeiros, publicadas nos anais do IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade (Recife - 2004), sob o tema *Psicomotricidade: uma realidade transdisciplinar*.¹⁶⁹

A eleição por este recorte se deve à relevância das pesquisas apresentadas em ambos os contextos científicos, sendo os anais das reuniões anuais da ANPED, portadores de significativo acúmulo relativo ao conhecimento sobre Educação, produzido no país; e o material pertinente ao IX Congresso, conter as reflexões mais atualizadas, sistematizadas pelos pesquisadores, estudiosos e práticos do campo psicomotor no Brasil.

Para procedermos nosso levantamento em relação ao material disponibilizado pela ANPED, utilizamos o método de busca por palavras com a entrada <corpo>¹⁷⁰, em todos os títulos da seção *trabalhos e pôsteres*, incluídos nos anais das reuniões anuais, no período de 2000 a 2006, incluindo os 22 Grupos de Trabalho (GT) existentes.

¹⁶⁹ O Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, principal evento da área no do país, tem se constituído como espaço aglutinador das discussões e produções sistematizadas a partir das diversas formações, especializações, práticas clínicas e institucionais de nosso país. Vale ressaltar que a primeira versão deste Congresso se deu em 1980, em Umuarama, Rio de Janeiro. Organizado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, tal Congresso, até o ano de 1986, era realizado bianualmente. A partir daquele ano, passou a ocorrer de três em três anos. Desde sua primeira versão, esse evento é realizado em diferentes regiões do país, visando oportunizar a participação do maior número de profissionais atuantes na área.

¹⁷⁰ Esta entrada foi utilizada pois através dela poderíamos rastrear, inclusive títulos que contivessem termos como *corporeidade, corporalidade e cultura corporal*. Ressaltamos que também fizemos, também, uma busca com a entrada <psicomotricidade>, sem, no entanto, encontrar nenhum título que a contivesse ou mesmo alguma de suas derivadas: *psicomotor, psicomotora* etc.

Seguindo estes critérios, encontramos nos últimos 6 anos de produção acadêmica, 22 trabalhos, distribuídos da seguinte maneira: 2 no GT2 – História da Educação; 2 no GT3 – Movimentos Sociais e Educação; 1 no GT4 – Didática; 2 no GT6 – Educação Popular; 2 no GT7 – Educação de 0 a 6 anos; 1 no GT8 - Formação de Professores; 2 no GT12 – Currículo; 3 no GT13 – Educação Fundamental; 1 no GT16 – Educação e Comunicação; 3 no GT17 – Filosofia da Educação; 1 no GT20 – Psicologia da Educação e 3 no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

GT	ÁREA	Quantificação dos trabalhos
2	História da Educação	02
3	Movimentos Sociais e Educação	01
4	Didática	01
6	Educação Popular	02
7	Educação de 0 a 6 a nos	02
8	Formação de Professores	01
12	Currículo	02
13	Educação Fundamental	03
16	Educação e Comunicação	01
17	Filosofia da Educação	03
20	Psicologia da Educação	01
23	Gênero, Sexualidade e Educação	03

Tabela 1- Quantificação por Grupos de Trabalho, de trabalhos com a entrada <corpo> em seus títulos, inseridos na seção *trabalhos e pôsteres*, relativos às reuniões anuais da ANPEd – 2000 a 2006.

Desta maneira, considerando uma média de 15 trabalhos por ano, por GT, dos aproximados 2000 títulos verificados, 1% deles se refere, explicitamente, a temáticas ligadas ao corpo e destes, apenas 9% encontram-se inseridos no GT7, principal grupo trabalho que concentra os estudos relativos à Educação de 0 a 6 anos.

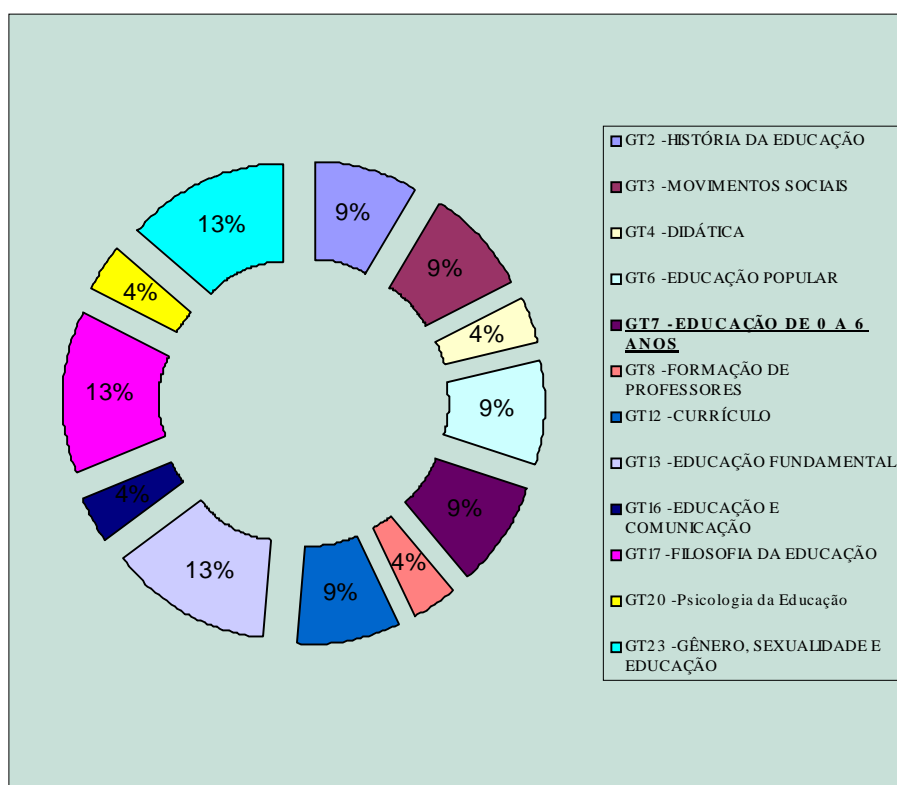


Gráfico 1 - Percentual de incidência de trabalhos encontrados com a entrada “corpo”, nos títulos disponíveis na seção *trabalhos e pôsteres*, dos anais da ANPEd, no período de 2000 a 2006, de todos os Grupos de Trabalho.

Com relação ao levantamento das produções do IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, procedemos à leitura dos artigos e resumos expandidos incluídos nos anais correspondentes, classificando-os em quatro áreas distintas, de acordo com as seguintes abordagens: Educação Psicomotora, Reeducação Psicomotora, Terapia Psicomotora e Outros. Por *Educação Psicomotora*, consideramos as intervenções no campo escolar, tanto regular quanto especial, que têm como objetivo potencializar o desenvolvimento das estruturas e habilidades psicomotoras numa perspectiva profilática. Como *Reeducação Psicomotora*, delimitamos as práticas corporais, aplicadas no contexto escolar ou clínico, que incidem sobre estruturas e habilidades psicomotoras, visando restabelecer seus aspectos funcionais. Sob a denominação *Terapia Psicomotora*, agrupamos técnicas e métodos de intervenção sobre o corpo que, pautados nas diversas correntes da psicanálise, incidem sobre os aspectos primários da relação psico-afetiva. Por *Outros*, circunscrevemos os trabalhos que tratavam de temáticas – aspectos teóricos gerais, formação do psicomotricista, ética na psicomotricidade, tipos de formação e de especializações, gerontomotricidade, abordagem hospitalar, etc -, que não se referiam, diretamente, a atividades

desenvolvidas no universo escolar ou clínico.

O quadro geral relativo às ocorrências das referidas abordagens é o seguinte: dos 120 trabalhos analisados, 34 referem-se ao campo da *Educação Psicomotora*; 26 à *Reeducação Psicomotora*; 28 à *Terapia Psicomotora* e os 32 trabalhos restantes, à categoria *Outros*.

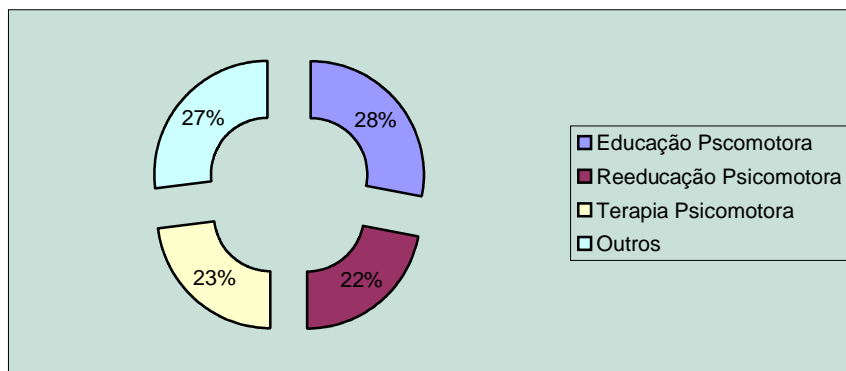


Gráfico 2 - Percentual de ocorrências por tipo de abordagem.

Dos trabalhos referentes à Educação Psicomotora, área de nosso interesse, 9 deles referiam-se a intervenções práticas na Educação Infantil; 4 no Ensino Fundamental, prioritariamente, nos primeiros anos; 6 eram relativos ao trabalho na Educação Especial; e 15 referiam-se a outros assuntos, tais como: distúrbios escolares, currículo, formação de educadores etc.

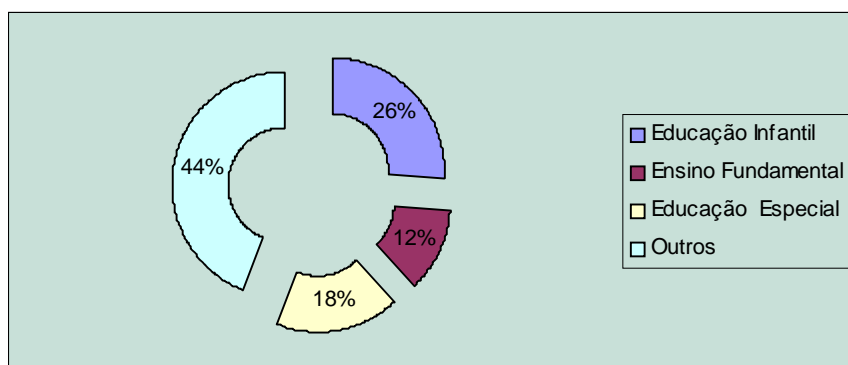


Gráfico 3 - Percentual de incidência relativo à intervenção psicomotora nas diversas áreas da educação.

Em relação aos trabalhos pertinentes à Educação Infantil, 6 deles foram desenvolvidos a partir de experiências no âmbito público, perfazendo 67% do total das intervenções neste âmbito educacional. Os outros 33% (3 trabalhos), referem-se à

atuação dos psicomotricistas na instância privada.

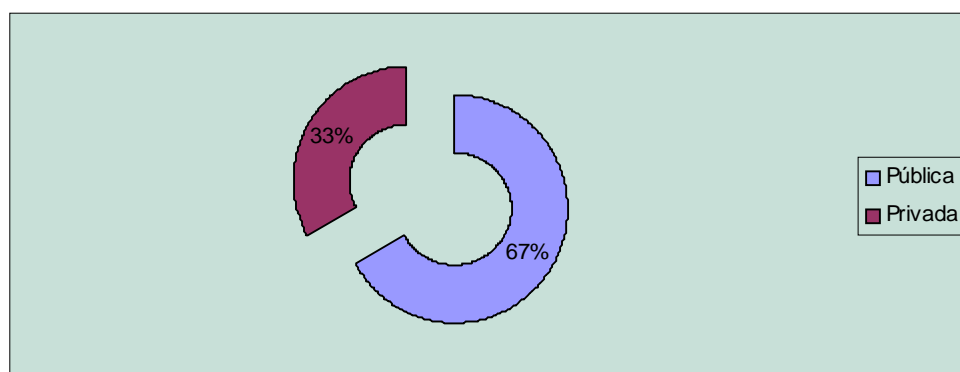


Gráfico 4 - Percentual de incidência da Educação Psicomotora nas instâncias Pública e Privada.

Dos dados acima apresentados, podemos apreender que, dentre os trabalhos publicados nos anais do IX Congresso, há uma leve prevalência da Educação Psicomotora sobre as outras áreas de abordagem psicomotora. Ficou, também, evidenciado que o principal campo de intervenção desta abordagem refere-se à Educação Infantil, no âmbito público. Refletindo, porém, especificamente, sobre a questão da Educação Psicomotora neste contexto, notamos que, embora, parcialmente, mais da metade dos trabalhos evidenciavam uma preocupação quanto a refletir o papel da Psicomotricidade no meio escolar público, somente 5% do total geral dos trabalhos apresentados referiam-se, explicitamente, a estudos engajados à Educação Psicomotora, nesta instância social.

Avaliando, quantitativamente, o quadro evidenciado pelo levantamento dos trabalhos publicados na ANPEd, ficou claro que, por parte dos pesquisadores inseridos no campo de estudos e pesquisas do GT7, há um desinteresse quase total pelas temáticas do corpo e sua inserção na Educação Infantil.

Na medida em que o corpo e as práticas que incidem sobre esta dimensão humana ocupam lugar de centralidade no processo formativo, sobretudo, da primeira infância e que, a extensão quantitativa dos atendimentos¹⁷¹ nesta área, tende a crescer na medida em que se multiplicam as instituições voltadas ao atendimento desta faixa etária, é preocupante a exigüidade de trabalhos produzidos, tanto no âmbito acadêmico como

¹⁷¹ Segundo dados do Governo Federal, em levantamento feito em 2004, eram 4.915.945 crianças atendidas nas creches e pré-escolas públicas brasileiras e 7.039.171, somando-se o numerário matriculado nas instituições particulares.

no campo da Psicomotricidade. Disto se pode inferir que a área da Educação Infantil, produz muito pouco sobre o corpo e que a área do corpo/psicomotora, produz muito pouco sobre Educação.

Reflexo disto é a concepção de corpo e de práticas corporais, dentre elas a Educação Psicomotora, inconsistente e contraditória, apresentada pela seção *movimento*, no volume III dos *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*, que há, aproximadamente, 10 anos, vem norteando ações relativas ao corpo das crianças pequenas institucionalizadas, em nosso país.

Seguindo em nossa intenção de apreender o sentido das práticas corporais, na escola pública para a primeira infância, passamos a analisar as contribuições teóricas oferecidas pelos colegas pesquisadores do GT7 e do campo psicomotor.

4.1.2.1 IX Congresso da SBP e ANPEd - GT7: análise das contribuições teóricas

Imbuídos, majoritariamente, de uma posição compensatória, sejam eles de inclinação funcional, relacional ou de outras tendências, os psicomotricistas dedicados à Educação Psicomotora apresentaram como pressuposto fundamental de suas propostas de intervenção no âmbito escolar, a necessidade de prevenção dos distúrbios do desenvolvimento psicomotor.¹⁷² Considerando que as práticas corporais ocupam centralidade no processo escolar, tais profissionais se apresentam articulados sob o pressuposto de que a escola deve proporcionar uma gama de experiências favorecedoras para uma boa escolarização, socialização, equilíbrio emocional e construção de um senso de cidadania para e nas crianças.¹⁷³

A argumentação utilizada por cada perspectiva de intervenção para justificar sua presença no âmbito da escola varia. Coincidentes em alguns pontos e concorrentes

¹⁷² Segundo nosso levantamento, o percentual de incidência das principais perspectivas de intervenção na Educação Psicomotora, evidenciado nos anais do IX Congresso, é o seguinte: 56% - perspectiva relacional; 33% - perspectiva funcional; 11% - Outras.

¹⁷³ As linhas de trabalho psicomotor consideradas aqui como funcionais, são aquelas, explicitamente, alinhadas com os fundamentos do *corpo consciente*. Já aquelas consideradas por nós como portando uma inclinação relacional, estão assim agrupadas pelo seu engajamento nas perspectivas do *corpo significante*. Aquelas denominadas por *outras tendências*, são aquelas práticas corporais que misturam aspectos teóricos e práticos do *corpo consciente* e do *corpo significante*, resultando, na sua maioria, em intervenções relacionais mecanicistas, ou em intervenções tecnicistas que consideram o aspecto da socialização como um dos fatores motivadores de sua abordagem. Vale ressaltar que, segundo nosso levantamento, das nove produções relativas à Educação Psicomotora na primeira infância, 5 são de abordagem relacional (aproximadamente 55%); 3 se engajam na perspectiva funcional (aproximadamente 33%) e uma encontra-se dentre as outras tendências (aproximadamente 11%).

em outros, sinteticamente, são estas as argumentações utilizadas para legitimá-las:

- Péssimas condições de vida às quais estão expostas as crianças, que além das seqüelas resultantes, dentre outros fatores, da má nutrição e de má estimulação familiar, lhes obriga a trabalhar e abandonar os brincos infantis muito precocemente, impedindo, deste modo, o processo natural de desenvolvimento psicomotor;
- Privação das relações tônico-afetivas positivas, sobretudo daquelas primárias, resultante de um meio familiar cada vez mais depauperado, fator de subdesenvolvimento de uma boa auto-imagem e das condições necessárias para a afirmação do sujeito frente às demandas e imposições do meio;
- Preponderância, na escola, de um paradigma racionalista que prioriza os aspectos mentais em detrimento dos aspectos corporais, impedindo a possibilidade de efetivação da unidade corpo-mente, ou seja, da constituição do que os psicomotricistas denominam por *globalidade do Ser*.

Destes enunciados, no primeiro item encontramos um alinhamento mais afeito às perspectivas de orientação funcional; o segundo, explicita uma posição mais preponderante nas abordagens de cunho relacional; já o terceiro, evidencia um posicionamento comum às várias tendências de Psicomotricidade inseridas na educação.

Os trabalhos apresentados pelos autores do GT7, por sua vez, são unânimes em evidenciar uma perspectiva marcada pela denúncia à disciplinarização do corpo. Partindo de uma concepção de corpo, de sujeito e de processo escolar pautada numa perspectiva culturalista, a posição dos autores pesquisados se assemelha muito aos pressupostos defendidos pelos RCNs. Segundo o entendimento de que as práticas corporais implementadas nas escolas, bem como em outras instâncias do cotidiano, forjam e normatizam o comportamento e a subjetividade dos indivíduos, tais autores defendem a necessidade de uma abordagem que se distancie das perspectivas biologicistas, as quais tendem a desconsiderar o sujeito para além da conservação e assimilação à norma social, dispensando a exigência do pensamento.¹⁷⁴ Seguindo este pensamento, estes pesquisadores compartilham da idéia de que a preponderância de uma racionalidade instrumental nos modelos e práticas escolares, reflexo da ciência

¹⁷⁴ RICHTER, 2005. - Embora não explicita, tal posição pode ser interpretada, também, como um ataque às concepções de Educação Psicomotora do *corpo consciente*.

moderna, circunscreve as individualidades a espaços e tempos controlados e massificados, “imprimindo-lhes profunda e permanentemente certas disposições (disciplinares) que passam a operar pelo resto da vida.”¹⁷⁵

Sendo assim, concebendo as práticas corporais presentes nos diversos espaços sociais como educativas, e o corpo como vetor de construção de identidades, no intento de romper, de modo geral, com as práticas educacionais disciplinadoras e, especificamente, com aquelas que tendem à “cultura domesticada de movimentos”, explicita-se, por parte dos autores consultados, a necessidade de uma proposta de educação que priorize um retraimento da intervenção adulta, objetivada através das práticas e atitudes implementadas pelos educadores, segundo eles, opressivas; bem como valorize a libertação e a afirmação do sujeito pela via do respeito à sua subjetividade e aos seus aspectos culturais.¹⁷⁶

Neste sentido, a perspectiva adotada pelos pesquisadores do GT7, se opõem às produções do campo psicomotor de inclinação funcional e se aproxima daquelas que pretendem uma abordagem relacional da motricidade humana, as quais, também se contrapõem à tecnicização do corpo. No entanto, as produções oriundas da ANPEd se destacam daquelas produzidas no campo psicomotor, em geral, na medida em as primeiras partem de uma íntima ligação entre corpo e mente, enquanto os psicomotricistas envolvidos com a Educação, se alinham no sentido de defender a existência de uma dualidade corpo-mente. Enfatizando que a formação dos distúrbios de aprendizagem e de conduta, manifestos, recorrentemente, nas creches, pré-escolas e nos níveis de escolarização superiores, derivam da existência desta dualidade, os objetivos de suas ações têm como elemento norteador, a necessidade de reunir o *psico* ao *motor*.

Avançando nas reflexões efetuadas na seção anterior, quando abordamos a questão das práticas funcionais / instrumentais, afirmamos que tal dissociação não existe e que, tampouco, há um desequilíbrio de incidência sobre tais dimensões do humano, no processo escolar. Neste sentido, dizemos que um dos argumentos principais, que respalda as sistematizações teóricas e práticas dos profissionais envolvidos com a

¹⁷⁵ CARVALHO, Rodrigo S. de. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível no site da ANPEd. Acessado em novembro de 2006.

¹⁷⁶ RICHTER, Ana Cristina. *Sobre a presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível no site da ANPEd. Acessado em novembro de 2006.

Educação Psicomotora é vazio. Uma vez que a dissociação entre corpo e mente é da ordem do impossível, tal argumentação não passa de uma formulação idealista.

Por outro lado, a perspectiva assumida pelos autores representantes do GT7 não está livre de crítica. Embora partam do princípio de que as práticas educacionais disciplinares têm ao corpo como elemento fulcral de sua dinâmica, ou seja, que há uma indissociabilidade fundamental entre corpo e mente, seus trabalhos não terminam de evidenciar as concretas significações que as interpenetram.

Desta forma, cabe-nos recuperar que o sentido instrucional da escola pública burguesa orienta-se para a formação do trabalhador manual, daquele que, no futuro, vai vender/alienar sua força de trabalho - seu corpo termo-dinâmico e suas habilidades psicomotoras -, no mercado de trabalho e deve estar apto a cumprir o desígnio que lhe cabe na divisão capitalista de produção. A própria Educação Infantil, como vimos anteriormente¹⁷⁷, tem suas raízes, e até hoje as perpetuam, fundadas numa perspectiva sensorialista, na qual o corpo é elemento central dos processos formativos da futura classe trabalhadora. Desta maneira, limitar-se à denúncia da ausência do corpo da escola ou defender que a alforria do sujeito da opressão disciplinar imposta pelas práticas pedagógicas tecnicistas se dará pelo resgate da subjetividade e da cultura individual, implica num reducionismo histórico e teórico.

Neste sentido, acreditamos que o fato a ser estudado, apreendido e denunciado, não é o de existir, ou não, uma dualidade entre corpo e mente, mas sim, o processo pelo qual tais dimensões, cada vez mais precocemente, vêm sendo trabalhadas, em concomitância, através de intervenções do e pelo corpo, para ajustar /adaptar os indivíduos das diferentes classes aos imperativos de um processo social conflituoso e caótico, alimentado pela exploração do homem pelo homem.¹⁷⁸ E mais, evidenciar qual a interferência de tais intervenções na formação da consciência humana, neste caso, na formação da consciência do trabalhador.

Neste sentido, uma vez que consideramos os aspectos das práticas funcionais como suficientemente analisados em outras passagens deste trabalho, passamos à análise de alguns aspectos ligados à questão da subjetividade, categoria fulcral dos estudos de perspectiva culturalista, bem como das abordagens relacionais do campo

¹⁷⁷ Ver capítulo 2, a respeito da origem da escola burguesa no Brasil.

¹⁷⁸ No caso da escola pública, os indivíduos aos quais nos referimos são aqueles pertencentes à classe dos explorados.

psicomotor.

É dado, que cada uma destas perspectivas pretende oportunizar o resgate da subjetividade do sujeito. A brincadeira, o jogo expressivo, por vezes livre, por outras, conduzido, constitui-se metodologia de ambas as tendências, ou seja, é o modo pelo qual se pretende possibilitar a externalização da originalidade do sujeito. Modos semelhantes, objetivos distintos.

Para a perspectiva culturalista, tal originalidade radica na cultura de origem do indivíduo. Desta maneira, os brincos expressivos procuram recuperar, como principal objetivo de suas práticas, a identidade cultural do sujeito, subvertida pela racionalidade social. Já as abordagens psicomotoras, de orientação relacional, através do jogo livre e espontâneo, têm como foco de suas práticas a liberação do sujeito desejante, a partir da ressignificação das relações tônico-afetivas primárias, vividas pela criança com seus pares cuidantes.

Podemos dizer, disto, que a perspectiva histórico-cultural avança em relação às concepções do referido campo psicomotor, na medida em que, pelas suas formulações, inferimos a inclusão das relações tônico-afetivas primárias, das quais se ocupa a Educação Psicomotora de orientação relacional, numa cadeia de significações culturais particular. Ou seja, avança sobre o sujeito de desejo próprio, na medida em que coloca este sujeito, seus desejos e modos de relação, como objetivação de sua cultura original. Porém, não avança no situar este sujeito e suas raízes culturais na dinâmica social mais ampla, - na divisão social de classes, originada, neste caso, pela divisão capitalista do trabalho.

Segundo nosso entendimento, as produções do campo psicomotor relacional, bem como aquelas oriundas das posições culturalistas, advindas do GT7, transparecem o fato de que quanto mais desenvolvida a subjetividade do sujeito, mais emancipado e consciente ele será.

Ora, o processo de desenvolvimento do psiquismo humano é um processo no qual as crianças vão, nas suas relações sociais, desenvolvendo uma personalidade, produto pessoal da elaboração de tais relações. Porém, o simples fato de se poder refletir, de modo particular, o seu entorno e as relações que estabelece com ele não são suficientes para que a consciência se emancipe. É preciso que haja sucessivos encontros e desencontros entre a particularidade do sujeito e a objetividade social para que,

dependendo da qualidade e extensão das mediações a que foi exposta por seus pares adultos, a criança possa apropriar-se, de fato, de uma consciência – ter em conta o lugar que ocupa na significação social e o modo pelo qual esta mesma significação substancia a sua personalidade. Desta forma, o processo de formação da consciência, mais que de um incremento da subjetividade, decorre de um rigoroso esforço de *dessubjetivação*, dos sentidos subjetivos do sujeito.

Ao reforçar a necessidade de uma prática pedagógica corporal que enaltece os aspectos subjetivos do sujeito, obliterando o objetivo das ações da escola burguesa – desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas -, tais perspectivas, em maior ou menor grau, circunscrevem a consciência do indivíduo ao nível da cotidianidade. Neste sentido, ao defenderem o resgate da propriedade – do corpo, do desejo, da identidade cultural -, como princípio idealista de libertação, os psicomotricistas e educadores contemporâneos, invertem e retardam o movimento revolucionário a que se pretendem, isto é, vão na contramão de suas enunciações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, impulsionado pela preocupação e por inquietações quanto ao papel social da Educação Psicomotora, procurou discutir, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, o modo pelo qual as teorizações sobre as práticas psicomotoras, no contexto escolar têm tratado a formação da consciência de crianças inseridas em creches e pré-escolas públicas.

Em um campo no qual, tradicionalmente, apesar da variedade de enfoques, é comum pensar o corpo e as abordagens corporais do ponto de vista dissociado da realidade material, assumimos, ao adotarmos esta perspectiva teórica, o fato de que a apreensão de determinado fenômeno somente pode se dar à luz das relações que este estabelece com os processos vitais do homem, constituídos em determinadas condições históricas. Tal apreensão depende, portanto, que consideremos o seguinte fato: as concepções de corpo e das práticas que dele se ocupam, se transformam, na medida em que se transformam as condições materiais do contexto no qual se inserem. Decorrente de nossa adesão à perspectiva histórica, partimos do princípio de que o conhecimento “deixa de ser a proclamação de uma verdade ‘descoberta’ para se tornar a resposta prática a uma necessidade social que resulta das mudanças desencadeadas pelos homens”, no exercício da atividade social humana, o trabalho.¹⁷⁹

Desta maneira, tomando como centralidade a categoria trabalho, enquanto atividade especificamente humana, dado o seu caráter social, no primeiro capítulo deste estudo, nos dedicamos a explicitar os princípios da *Teoria da Atividade* de Leontiev, os quais, juntamente com os *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx e com sistematizações de outros teóricos filiados ao marxismo, nos permitiram apreender a dinâmica do par dialógico *atividade-consciência*. A partir da teoria de Leontiev foi possível uma apropriação diferenciada a respeito dos elementos que formam a atividade - *necessidade, motivo, objeto, objetivo, ação e operação* - e da maneira como estes elementos se articulam aos principais elementos constitutivos do psiquismo humano – *sentido pessoal ou subjetivo, e sentido objetivo ou significações sociais*. Ainda, explicitando os pressupostos que sustentaram esse estudo, discutimos o modo como um

¹⁷⁹ KLEIN, Lígia. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP:1996:163.

tipo de atividade, específico das comunidades primitivas – a *cooperação primitiva* –, oportunizou a expansão do psiquismo humano, pela coincidência entre o sentido pessoal e as significações sociais, ou seja, pela possibilidade do indivíduo participar conscientemente da produção social. Em seguida, discorremos acerca do processo de complexificação das forças produtivas e das relações de produção que, culminando na divisão capitalista do trabalho, resultou numa dissociação entre sentido pessoal e sentido objetivo. Nesta medida, evidenciamos a relação existente entre atividade, consciência e as categorias marxianas - *estranhamento* e *alienação* -, esclarecendo que se, na cooperação primitiva o ato de exteriorizar-se, de objetivar-se através de suas produções, refluí sobre o sujeito significando um sentido pessoal, na divisão capitalista do trabalho, este mesmo ato, produz estranhamentos, os quais, aprofundam o abismo entre o desenvolvimento do humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento do humano-individual, gerando como resultado, a alienação.

Consideramos, que a partir do momento em que o sentido da atividade humana se distanciou do sentido biológico, dado pela hereditariedade, e passou a se orientar pelo sentido social, ou seja, quando o homem rompeu com a cadeia de adaptação à natureza e assumiu uma posição de apropriação da mesma, as formas e os espaços de transmissão do saber, gerado coletivamente, passam a ocupar lugar de centralidade no processo de hominização.

Avançando em nossos estudos, no segundo capítulo, historicizamos o processo de afirmação e expansão de um desses novos espaços de transmissão do saber, criação específica do capitalismo, a escola burguesa brasileira do século XIX. Concomitantemente a esta análise, discutimos como as escolas foram, enquanto aparelhos superestruturais, destinadas a equacionar uma das importantes contradições do processo capitalista industrial: a relação controle-formação da classe trabalhadora. Implementadas pelas transformações das relações sociais e pela primazia da base científica e técnica que sustentavam tal processo, no Brasil, tais contradições fizeram da escola burguesa, um dos campos de batalha da luta de classes. Desta forma, estudando as reformas propostas por Rui Barbosa, analisamos como estes novos aparelhos sociais – escola laica e universal -, e suas práticas pedagógicas, incluindo aquelas de intervenção do e pelo corpo, participaram da formação e reprodução das forças produtivas e das relações de produção, atribuições que até nossos dias se sustentam. Pautada pela necessidade de inculcação, de certos conhecimentos e hábitos de reflexão

que confirmassem, justificassem e auxiliassem na universalização da ideologia burguesa e utilitarista entre a população menos válida, a nova escola, denominação própria daquele período, primou por um processo de formação precoce – Educação Infantil –, o qual tinha em sua base metodológica, práticas de intervenção corporal, destinadas ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Desse modo, situando os primórdios da Educação Psicomotora no Brasil, no século XIX, nossas análises evidenciaram que a partir de aspectos como afetividade, expressividade, ludicidade e tecnicização do movimento, tais práticas objetivaram o desenvolvimento de um senso de pertinência para, e valorização do trabalho manual entre a população mais pobre; além da formação precoce de padrões motores operacionais, seguindo, explicitamente, os imperativos ditados pelas necessidades do processo fabril.

Ratificando a opção teórico-metodológica por nós adotada, tais evidências nos confirmaram que para alcançar os objetivos propostos por nossa pesquisa – apreender a participação da Educação Psicomotora contemporânea na formação da consciência das crianças da classe trabalhadora –, necessitaríamos apreender esta abordagem da Psicomotricidade, enquanto área de intervenção sobre o corpo e o movimento do homem, em suas relações sociais e de produção, historicamente constituídas.

Sendo assim, aprofundando nosso estudo, no capítulo 3, introduzimos os diversos contextos e conceitos que esta área do conhecimento vem adotando ao longo da história, os quais, adicionados pelos estudos marxianos e aqueles relativos ao desenvolvimento do psiquismo humano, nos permitiram proceder, no capítulo 4, à análise das seguintes fontes documentais: a) *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*, publicado em 1998, focando, especificamente, seção - Movimento; b) *Anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos (2000-2006); c) *Anais do IX Congresso Brasileiros de Psicomotricidade*, Recife, 2004.

Apesar da variedade de enfoques encontrados e dos esforços dos pesquisadores ligados a eles, explicitou-se unânime, uma concepção de intervenção corporal escolar, dissociada da realidade material, fator que impõe dificuldades, no contexto da Educação Infantil, da própria Psicomotricidade e de áreas afins, para o aprofundamento das reflexões acerca do papel social das práticas corporais escolares.

Além disto, a exigüidade de artigos ligados à nossa temática bem como, o teor das argumentações que sustentam posições muito próximas àquelas defendidas, há

quase uma década, pelos RCNs e outros documentos oficiais que o sucederam, evidencia que as pesquisas relativas à díade corpo-educação, não tem encontrado repercussão, nem no contexto da Psicomotricidade, nem no âmbito acadêmico. Ao mesmo tempo que este fato nos apontou a importância de trabalhos como o que aqui efetivamos, nos preocupa, tendo em vista que esta dimensão de significativa importância para o processo de formação da primeira infância - o corpo e as práticas que sobre ele intervém -, encontra-se quase desprovida de análises, quanto mais, de crítica.

Isto ficou evidente, por exemplo, quando, os pesquisadores e profissionais do campo psicomotor, situando a escola burguesa como um aparelho democrático, promotor de igualdade social e não como instituição orientada pela divisão capitalista do trabalho e pela divisão social em classes, assumem uma posição teórico-prática, que oblitera a possibilidade de levar às últimas conseqüências o entendimento do papel das instituições que se ocupam da infância e de suas práticas pedagógicas, dentre elas a Educação Psicomotora.

As proposições das produções acadêmicas veiculadas pela ANPED – GT7, como pudemos acompanhar, se distanciam das concepções acima, concebendo a escola como instituição de controle social e suas práticas, como práticas disciplinares, no sentido foucaultiano do termo. Denunciando as formas opressivas da escola e propondo, como solução, o direito à subjetividade pela via do resgate da cultura corporal dos indivíduos, tais produções, embora, evidenciem a questão *controle-formação*, outorgando uma perspectiva culturalista às análises sobre o campo escolar e suas práticas; ao se isentarem de um aprofundamento crítico, se mostram insuficientes para o entendimento dos fenômenos escolares na perspectiva de totalidade, reduzindo suas posições ao nível da denúncia.

Um quadro ainda mais controvertido e contraditório se revelou, a partir da análise dos *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*. A proposta oficial norteadora da instrução para a primeira infância, ao mesmo tempo em que adota uma posição de ressalva, frente às dinâmicas autoritárias que ocorrem na Educação Infantil, criticando as abordagens corporais de tipo higienistas e/ou tecnicistas, explicita uma tendência teórica e define objetivos para a realização de sua proposta, orientados por uma perspectiva bio-psico-social, a qual, historicamente, constituiu a base das abordagens que critica, na introdução seus fundamentos. Se entre os psicomotricistas

predomina uma posição compensatória idealista, e nos acadêmicos do GT7, a crítica utópica, nos RCNs predomina a *dupla mensagem*; na clínica psiquiátrica, fator etiológico da esquizofrenia.

Desta forma, as fontes documentais analisadas nesta pesquisa, especificamente, os *Referenciais Nacionais para a Educação Infantil*, bem como as produções disponibilizadas pelos anais da ANPED e do IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, produzidas pelos diferentes grupos de intelectuais brasileiros, chamam a atenção, primeiramente, pelo número insipiente de trabalhos, nacionalmente, produzidos a respeito da referida temática; segundo, pela qualidade destas produções, que, ao não romperem, radicalmente, com as perspectivas idealistas dominantes, vem postergando o compromisso ético de recuperar, para as quase 5.000.000 de crianças institucionalizadas em creches e pré-escolas públicas deste país, a possibilidade de estabelecerem uma relação consciente com as conquistas históricas do humano-genérico.

As posições contrárias às práticas instrumentais do corpo, sustentadas pelo documento oficial, pelas publicações da ANPED e por aquelas adotadas pelos psicomotricistas de base relacional, são um exemplo disto. Ao desconsiderarem as motivações que norteiam os objetivos da escola burguesa - necessidade de preparação da força de trabalho para, no devido tempo, ser alienada ao e explorada pelo capital – reduzem suas críticas ao nível dos efeitos primários destas práticas corporais. Limitando a crítica ao fato de que a metodologia adotada pelas vertentes psicomotoras funcionais são permeadas por uma visão higienista e segregacionista, separando os hábeis dos inábeis na intenção de “titular” os primeiros e reeducar estes últimos, ou seja, pautando suas argumentações no respeito ao direito às diferenças, neste caso, de habilidades corporais, evidenciam uma das facetas da estrutura interna do fenômeno, mas não as relações que esta estabelece com os processos sociais mais amplos. Ao reduzirem as práticas corporais a uma de suas facetas, deixam de lado, que o argumento de reparar as condições desfavoráveis de ambiência, prejudiciais ao desenvolvimento natural das crianças, cria, pela via da culpabilização das famílias, um aliciamento das camadas subalternas da população ao projeto capitalista – fazer da força de trabalho, propriedade privada. Como o *corpo-sujeito* não pode ser separado do *corpo-força de trabalho*, a inserção das crianças no projeto *corpo-consciente*, implementado pela escola burguesa, refere-se à criação de uma pertinência ao processo de exploração futura da mão de obra.

A fragilidade da argumentação, utilizada pelas posições críticas à metodologia funcional, fica evidente ao pensarmos no caso de imaginarmos a aplicação desta metodologia, numa sociedade na qual a propriedade privada e a acumulação de riquezas não ocupassem a centralidade dos modos e das relações de produção, da organização social. Neste caso, regidas por objetivos comuns, estariam voltadas a promover uma relação consciente entre o humano-individual e o humano-genérico. Ou seja, neste contexto, um corpo, saudável e trabalhado em suas habilidades físicas e operacionais, não seria preparado para ser alienado, para adaptar-se aos imperativos sociais estranhos ao sujeito, mas sim, para possibilitar a ele colocar em marcha suas potencialidades, no sentido de participar, conscientemente, com sua parte, na produção coletiva, cujo produto, também compartilha. Eis aqui o ponto fulcral da formação da consciência, a possibilidade de coincidência entre o sentido pessoal, subjetivo e o sentido objetivo, social.

Avançando na crítica da crítica, nossas análises foram um pouco mais além, na intenção de apreender o sentido que as práticas corporais propostas pelas técnicas e métodos da psicomotricidade funcional, ocupam na formação do sujeito. Além da desqualificação dos modos de vida da família de origem, fato que implica na formação de um estranhamento do sujeito em relação à própria classe e, portanto, à própria condição, partindo do pressuposto que os sintomas sociais são objetivações do conflito instalado, na subjetividade do sujeito, por estes estranhamentos; qualquer método ou técnica que se proponha a resolver as disfunções apresentadas pelo sujeito, consciente ou inconscientemente, procura incidir, sobre o conflito dos sentidos subjetivos do sujeito. Desta forma, recuperando-lhe a posse do corpo, do desejo ou da cultura, tais propostas visam resolver um estranhamento, um conflito.

Na medida em que esta resolução encontra-se norteadas por princípios que negam a realidade social objetiva – divisão do trabalho, divisão de classe – ou seja, negam a realidade objetiva do sujeito, técnicas e métodos, sejam eles de abordagem funcional, relacional ou cultural acabam criando uma suprealidade. O que se pode analisar deste processo é o fato de que quanto mais subjetivada torna-se a técnica ou método de abordagem corporal, quanto menos se evidencia, a partir de suas intervenções, os limites do humano, e, portanto, da técnica ou método implicado, mais esta suprealidade compensatória, toma lugar de verdade. Ou seja, no caso da abordagem funcional, se um sujeito foge à norma, fica clara a incapacidade do sujeito

de se adaptar, mas também, evidencia-se a possibilidade de questionar a norma. Diante disto, se evidenciam nas produções aqui analisadas três possibilidades de encaminhamento da questão: ou se responsabiliza o sujeitos, ou se responsabiliza o método ou a norma. O fato exposto por nossas pesquisas é o de que os sujeitos e os métodos têm sido, preferencialmente, responsabilizados pelo malogro no encaminhamento das disfunções evidenciadas pelas crianças, no ambiente educacional.

Na medida em que muitos sujeitos escapam à norma vigente, ou seja, na medida em que a não adaptação, subversão da norma, se generaliza, se torna uma epidemia, rompe-se a suprerrealidade compensatória com um dado objetivo. Como a norma não é questionada enquanto objetivação dos imperativos da divisão capitalista do trabalho, mas reduzida a uma questão de metodologia ou de contexto – escola e seus funcionários -, sem tocar no fator superestrutural das funções desta instituição, sobra para os métodos e técnicas a responsabilidade pelo malogro e pelo restabelecimento da ordem e do progresso das crianças. Deste modo, a necessidade de manter-se a soberania do capital sobre a força de trabalho, ou seja, a contradição que se explicita nas instituições escolares, inerente ao par dialógico *formação-controle*, gera novos métodos e técnicas, na intenção de justificar e encontrar soluções para o encaminhamento dos estranhamentos infraestruturais, objetivados na superestrutura, neste caso, pelas disfunções escolares cognitivas e de comportamento.

Desfocando, portanto, a questão principal, qual seja, a luta de classes e a superação da sociedade alienante, tais propostas mal arranham os resultados da alienação. Assentam sua mira em práticas específicas, sem compreendê-las à luz da prática social mais ampla, ou seja, a reprodução ampliada do capital.

O processo de subjetivação crescente que encontramos, tanto nos métodos psicomotores relacionais, quanto nas abordagens de tendência culturalista, por nós analisadas, como recaem sobre o campo da defesa das diferenças, pela via da afirmação do desejo ou da identidade cultural, ao escamotear a realidade objetiva que se evidencia, concretamente no e pelo corpo, através dos estranhamentos gerados pela imposição, através das práticas funcionais, recria a suprerrealidade compensatória de modo mais forte e difícil de ser apreendida. Uma vez que tudo se dilui no desejo individual, na identidade cultural, os estranhamentos gerados pela normatização social mais ampla, que incidem sobre as instituições formativas, embora não deixem de existir e de se acentuarem, ficam isentados da crítica - tudo o que desvia da norma, encontra razão e

explicação na cotidianidade.

Disto se pode considerar, à guisa de fechamento desta pesquisa, que enquanto as técnicas e os métodos de abordagem corporal escolar, dentre elas, aquelas denominadas por Educação Psicomotora, bem como, as pesquisas neste campo, sobretudo, no que tange à educação da primeira infância, não avançarem no sentido de apreenderem o modo como suas proposições e intervenções se articulam aos imperativos da sociedade, ou seja, enquanto os sentidos que encerram as especificidades de cada método ou técnica, não puderem ser apreendidos à luz das mediações que estabelecem com a significação social em que se inserem, a consciência, no sentido pleno do termo, não estará dada a saber, nem pelos profissionais que delas se ocupam, muito menos pelas crianças que a eles encontram-se submetidas.

Ao propormos uma análise a respeito da inserção da Educação Psicomotora na Educação Infantil brasileira, explicitou-se, portanto, a maneira como as fontes analisadas em nosso estudo propõem uma educação psicomotora, ou princípios de abordagem do e pelo corpo, distantes de promover ou de colocar em questão as bases da constituição do psiquismo humano e a dialogia que esta dimensão humana estabelece com as transformações da base material e das relações produtivas.

Ressaltamos, ao longo de nossas análises, que a formação da consciência, além da possibilidade de restituição da posse do próprio corpo, dos próprios movimentos, sentimentos, desejos e identidades culturais; implica, na apropriação do modo pelo qual tais subjetividades se engajam às estruturas sociais, as quais encontram-se em constante transformações, mas que, na sociedade contemporânea, se orientam pela apropriação, pelo capital, destas subjetividades como fonte de exploração da mais-valia.

Sendo assim, somente na medida em que as diversas concepções de abordagens corporais, presentes no ambiente escolar, bem como suas outras aplicações, se afastem dos princípios idealistas de conceber o corpo e suas diversas dimensões constitutivas, é que as práticas pedagógicas do e pelo corpo poderão contribuir para soterrar o abismo existente entre o desenvolvimento do humano-individual e o desenvolvimento do humano-genérico.

Ao finalizar este estudo, temos consciência de que outras questões, bibliografias e fontes poderiam ser incorporadas à discussão. Para além das questões dos prazos, entendemos que tais ausências devem-se à complexidade e abrangência da

temática proposta, assim como às nossas condições de abordagem do tema.

Concluimos com a convicção de que o processo analítico implementado ao longo deste trabalho, relativo às contribuições e implicações das propostas de Educação Psicomotora para e na formação da consciência da primeira infância, representa uma reflexão diferenciada dos pressupostos norteadores deste campo de estudo e intervenção, sobretudo em tempos em que a ideologia e os interesses da burguesia prevalecem sobre os da grande maioria dos homens, que compõe a classe trabalhadora.

ANEXO 1 - MAPA - SEÇÃO MOVIMENTO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES		
PRESENÇA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: idéias e práticas correntes.		
A CRIANÇA E O MOVIMENTO	O PRIMEIRO ANO DE VIDA CRIANÇAS DE UM A TRÊS ANOS CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS	
OBJETIVOS	CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS	
CONTEÚDOS	EXPRESSIVIDADE EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO	Crianças de zero a três anos <u>Orientações didáticas</u> Crianças de quatro a seis anos <u>Orientações didáticas</u>
ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA	

ANEXO 2 - CORPO E EDUCAÇÃO: ANPED (2000-2006)

23ª Reunião Anual
24 a 28 de setembro de 2000
Caxambu, MG

GT 3 – Movimentos sociais e educação.

AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE GÊNERO E RAÇA NA CONSTITUIÇÃO DA MASCULINIDADE E DO CORPO DOS HOMENS NEGROS DO GRUPO AFRO-CATÓLICO MAÇAMBIQUE DE OSÓRIO

Parente, Regina Marques

(PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS)

24ª Reunião Anual
07 a 11 de outubro de 2001
Caxambu, MG

GT 4 – Didática

CORPOREIDADE: A LINGUAGEM QUE CONSTRÓI E PRODUZ CULTURA CORPORAL NA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA UNERJ

MONTAGNOLI, Dilma (UNERJ)

25ª Reunião Anual
29 de setembro a 2 de outubro de 2002
Caxambu, MG

GT 3 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO MST: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES NO CAMPO DA CULTURA CORPORAL.

CASAGRANDE, Nair (UFPE)

26ª Reunião Anual
05 a 08 de outubro de 2003
Caxambu, MG

GT17 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

CORPO, NATUREZA E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MENDES, MARIA ISABEL B.S. (CAPES)

CORPO E A MUTAÇÃO MIMÉTICA
 RODRIGUES, Luciana Azevedo - UFSCar
 FARIAS, Márcio Norberto

27ª Reunião Anual
21 a 24 de novembro de 2004
Caxambu, MG

GT 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OS CORPOS PERFEITOS E SAUDÁVEIS QUE A PÁTRIA NECESSITA: o concurso de robustez infantil e a imagem materna (São Paulo, 1928)

ALMEIDA, Jane Soares de - UNIBAN /UNESP

O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DO PROFESSOR

MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira – UFU

MOTA, Maria Veranilda Soares – UFU

GT 12 – CURRÍCULO

O CURRÍCULO MULTIEDUCAÇÃO NUMA LEITURA PÓS-COLONIAL: A IDENTIDADE, O CORPO E A SEXUALIDADE COMO ENTRE-LUGAR NO PORTAL MULTIRIO.

BARREIROS, Débora - UERJ

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres – UERJ

CORPORIFICANDO NOVAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO PROFESSORES

CARVALHO, Rosa Malena - ISERJ / UERJ

GT13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A INSERÇÃO DA CULTURA CORPORAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL: UMA PESQUISA PARTICIPANTE

NEIRA, Marcos Garcia – FEUSP

INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM DO TRATAMENTO DA CORPOREIDADE.

ZOBOLI, Fabio– FURB

LAMAR, Adolfo Ramos – FURB

GT17- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ELEMENTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DA TEORIA DO CORPORE SANO

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza – GEPEC/PPGED/ UFRN (CAPES)O saber autorizado – voz e voto para ensinar sobre o corpo.

DAZZI, Mirian Dolores Baldo – UNISINOS

GT-23 GÊNERO, SEXUALIDADE e EDUCAÇÃO

O SABER AUTORIZADO – VOZ E VOTO PARA ENSINAR SOBRE O CORPO.

DAZZI, Mirian Dolores Baldo – UNISINOS

28ª Reunião Anual

16 a 19 de outubro de 2005

Caxambu , MG

GT2 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CORPO: HISTÓRIA DO CURRÍCULO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARANÁ (1882-1926)

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de – UFPR (CNPq)

GT6 – EDUCAÇÃO POPULAR

INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO DO CORPO: NOTAS SOBRE A PRESENÇA DA CAPOEIRA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

MWEWA, Muleka – UFSC (CAPES; CNPq; FUNCITEC; FUNPESQUISA/UFSC)

VIOLÊNCIAS E INFÂNCIA: AS POLÍTICAS DE GOVERNO DO CORPO E O CUIDADO DE SI

SOUSA, Ana Maria Borges de – UFSC

LIMA, Patrícia de Moraes – UFRGS – IPPSEA

GT7 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 – 6 ANOS

SOBRE A PRESENÇA DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

RICHTER, Ana Cristina – UFSC (CNPq)

GT23 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

ALGUNS TENSIONAMENTOS ACERCA DOS CORPOS E SEXUALIDADES DAS PESSOAS DEFICIENTES

CAMPOS, Miriam P. – ULBRA

29ª. REUNIÃO ANUAL

15 a 18 de outubro de 2006

Caxambu , MG

GT7 EDUCAÇÃO DE 0-6 ANOS

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

CARVALHO, Rodrigo S. de

GT13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PRÁTICAS ESCOLARES: APRENDIZAGEM E NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS

BARBOSA, Mirtes Lia P.

GT16 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

PRÁTICAS ESTÉTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. CORPO E CONTEMPORANEIDADE

FARINA, Cyntia

GT20 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CORPO E PSIQUE - DA DISSOCIAÇÃO À UNIFICAÇÃO. ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PEREIRA, Lucia Helena P.

GT23 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

IDENTIDADES "ANORMAIS": A (DES)CONSTRUÇÃO DOS CORPOS "DEFICIENTES"

CAMPOS Mirian P.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. nº29, n. mai/jun/ju, p. 108-118, 2005.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Anais das reuniões anuais, seção *trabalhos e pôsteres*. Caxambu, MG: 2000-2006.

AYOUB, E. *Reflexões sobre a educação física na educação infantil*. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BAKTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP.: Hucitec, 1986.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ.: Jorge Zahar, 2001.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. **Obras completas de Rui Barbosa**. Vol. X – 1883, T. I; II; III e IV. – *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, RJ.: 1947.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. I; II; III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALKINS, N.A. **Primeiras Lições de Coisas**: manual para o ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro - RJ: Imprensa Nacional, 1886.

CAMPBELL, B. *A evolução da mão do homem*. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4ª ed. São Paulo, SP.: Global, 1990.

CARVALHO, Rodrigo S. de. *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível no site da ANPEd. Acessado em novembro de 2006.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2005.

Dicionário Eletrônico Houaiss 1.0.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari. (1998)

DONKIN, Richard. **Sangue, suor e lágrimas: a evolução do trabalho**. São Paulo - SP: M.Books, 2003.

DONNACHIE, Ian. Education in Robert Owen's new society: the New Lanark institute and schools. **The Encyclopedia of Informal Education**, www.ifed.org/thinkers/et-owen.htm, 2003. Última atualização: 04/06/2005. Acesso: 19/10/2005.

DUARTE, Newton. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.24, nº62, p. 43-63, abril 2004.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4^a ed. São Paulo, SP.: Global, 1990.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. Inserido em 24/03/2004 no site: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>> . Acessado em novembro de 2006.

GERMER, Claus M. *As forças produtivas e a revolução social revisitadas*. Texto veiculado no Espaço Marx – Curitiba em abril de 2006.

GOMES, W.B.; LHULLIER, C. *Formação Intelectual de Porto Alegre*. s/d. Disponível em: <www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap1.htm>. Acesso em: outubro de 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1972.

Klein, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1996.

KLEIN, Lígia Regina. *Trabalho educação e linguagem*. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, especial 2003. (15-42)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**. 2^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Achimé, 1984.

KUHLMANN Jr. , Moysés . *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros(orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG.: Autêntica, 2000.

LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação**. Porto Alegre, RS.: Artes Médicas, 1988.

LAPIERRE, André. *Psicomotricidade*. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade**, 1984.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1^a ed., 1970, 2 vols.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1984.

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEAL, Suely Maria Ribeiro. *A outra face da crise do Estado de Bem-Estar Social: neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho*. **Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP**, caderno 13: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1991.

LEONTIEV, A.N. **Actividade, cosnciencia y personalid**. 2^a. ed. La Habana, Cuba: Editora Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividade, consciência e personalidade**. Primeira Edição: 1978. Fonte: "Activity, Consciousness, and Personality", versão on-line do Leontiev Internet Archive (marxists.org) 2000. Tradução para o português: Maria Silvia Cintra Martins, Grupo de Estudos Marxistas em Educação. HTML por José Braz para o Marxists Internet Archive.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª. ed. São Paulo, SP.: Moraes, s/d.

LEROI-GOURHAN, André. **Evolução e técnicas**: o homem e a matéria. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1971.

LUCAS, Maria Angélica Olivio Francisco; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A influência do pensamento de Herbert Spencer em Rui Barbosa: a ciência na criação da escola pública*. Juiz de Fora, ES: **Educação em Foco**, Revista da Faculdade de Educação da UFJF - Volume 7, nº 02 - set/ Fev 2002/2003. (s/p)

MARTINS, Lígia Márcia. *A natureza histórico-social da personalidade*. **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 24, nº 62, p.82-99, abril de 2004.

MARTINS, Lílian Al-Chueyr Pereira. *Herbert Spencer e o neolamarckismo: um estudo de caso*. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L.A.C.; SILVA, C.C.; FERREIRA, J.M.H. (eds.). *Filosofia e história da ciência no Cone Sul*: 3º Encontro. Campinas: AFHIC, 2004. Pp. 281-289. (ISBN 85-90198-1-9)

MARX, K. **O capital**: crítica a economia política. 1.1 v.1, capítulo XIII - *A maquinaria e a indústria moderna*. São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl. (a) *Requisitos humanos y división del trabajo bajo el dominio de la propiedad privada*. IN: **Manuscritos económicos y filosóficos de 1844**.- tercer manuscrito. Escrito: entre abril y agosto de 1844. Primera Edición: En Marx/Engels Gesamtausgabe, Abt. 1, Bd. 3, 1932. Esta Edición: Preparada por Juan R. Fajardo para el MIA, enero de 2001. Fuente del texto digital: Biblioteca Virtual "Espartaco", enero de 2001. Disponible no site <http://www.marxists.org/espanol> (site acessado em 25/05/2004)

MARX, Karl. (b) *El trabajo enajenado*. IN: **Manuscritos económicos y filosóficos de 1844**.- primer manuscrito. Escrito: entre abril y agosto de 1844. Primera Edición: En Marx/Engels Gesamtausgabe, Abt. 1, Bd. 3, 1932. Esta Edición: Preparada por Juan R. Fajardo para el MIA, enero de 2001. Fuente del texto digital: Biblioteca Virtual "Espartaco", enero de 2001. Disponible no site <http://www.marxists.org/espanol> (site acessado em 25/05/2004)

MARX, Karl. *A maquinaria*. In: **O capital**: crítica da economia política. v.1-2, capítulo XIII. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984. – Os economistas.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP: Boitempo, 2004. - Tradução de Jesus Ranieri.

MARX, Karl. **O capital**: crítica a economia política. 1.1 v.1, São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 2001(a).

MARX, Karl. **O capital**: crítica a economia política. 1.1 v.2. São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 2001(b).

McLAREN, Dr David J. *David Dale, Robert Owen and the New Lanark schools in the Scottish educational context, 1785-1824*. Glasgow, Scotland, UK: Strathclyde University, Dept of Educational Studies, 2003. Extraído do web site: <http://www.hicsocial.org/Social2003Proceedings/David%20J.%20McLaren.pdf> , em 20/11/2005.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2002.

- MONTEIRO, Regina Maria. *Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade*. Campinas - SP: **Cadernos Cedes**, ano XX, n.51, 2000.
- MORIZOT, R. *História e rumos da Psicomotricidade no Brasil*. **Anais do II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade – Corpo Integrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984.
- MOURA, Denise A. Soares de. *Café e educação no século XIX*. Campinas - SP: **Cadernos Cedes**, ano XX, n.51, 2000.
- NAVARRO, Fernando. *A revolução de 1930*. In: **Cenas do século XX**. São Paulo, SP: TV CULTURA, Roteiro para série de programa televisivo, s/d. Disponível em <<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/cenasdoseculo/index.htm>>; acessado em 10/12/2006.)
- NEILL, A.S. **Minha luta pela liberdade no ensino**. São Paulo, SP.: IBRASA, 1975.
- OAKLEY, K. *O homem como ser que fabrica utensílios*. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4^a ed. São Paulo, SP.: Global, 1990.
- OLIVEIRA, L.P.A. de & OLIVEIRA, M.C.T. de. **Questões norteadoras do debate sobre a corporalidade**. In: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Educação Física – anexo 6**. 2004 (data provável): s/p. Disponível no site <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acessado em 30/03/2006.)
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Educação Física**. 2004 (data provável). Disponível no site <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acessado em 30/03/2006.
- PICQ, L.; VAYER, P. **Educación Psicomotriz y retraso mental: aplicación a los diversos tipos de inadaptación**. Barcelona, España: Editorial Científico-Médica, 1969.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15^a ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)**. 2^a ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.
- RANIERI, Jesus. *Marx e os Manuscritos de 1844: Notas sobre a chamada emancipação humana*. Disponível no site: <www.e-science.unicamp.br/>. Acesso em: 16/12/2006.
- RENESTO, Erasmo. **Darwin e Wallace: a teoria da evolução e sua relação com a ecologia**. s/d. Disponível em: <http://www.nupelia.uem.br/Servico/Wallace.PDF>. Acesso: 13/10/2006.
- RICHTER, Ana Cristina. *Sobre a presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação*. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível no site da ANPEd. Acessado em novembro de 2006.
- RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *Tribo Javé* (1993). **Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil**. 1999. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso: agosto de 2006.

ROSLER, João Henrique. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller*. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.24, nº62, p.100-116, abril de 2004.

SANTAMARIA, Julio. *Rever o evolucionismo*. s/d. Artigo disponível no site: www.cientic.com/tema_evoluc_txt6.html . Acessado em: julho de 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. 2000. Disponível no site <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf> . Acessado em 03/04/2006.

SILVA, Daniel Vieira da. **A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994)**. Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, Coleção Dissertações, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. 2ed.; vV.2, l.5, artigo II. São Paulo, SP.: Nova Cultural, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicomotricidade e III Encontro de Profissionais de Psicomotricidade**. Rio de Janeiro, RJ: 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*. Campinas- SP: **Cadernos Cedes**, ano XX, n.51, 2000. 09-28

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade*. Campinas- SP: **Cadernos Cedes**, ano XX, n.52, 2000. 74-8.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANANIAS, Mauricéia. *Propostas de educação popular em Campinas: "as aulas noturnas"*. Campinas - SP: **Cadernos Cedes**, ano XX, n.51, 2000. 66-77
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados, 2000. Disponível no site < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > . Acessado em 30/03/2006.
- CAHUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. **Coleção Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (a).
- COMTE, Auguste. *Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo*. **Coleção Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (b).
- COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. **Coleção Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (c).
- FERREIRA, Roberto Godofredo FabriI, SANTOS, Luís Cláudio Celestino dos, SILVA, Alessandra da Silva de Souza *et al.* *The philogenesis of language: new approaches of old questions*. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** [online]. Mar. 2000, vol.58, no.1, p.188-194. Disponível no web site: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2000000100030&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0004-282X. Acesso em 27/02/06.
- FONCECA, Vítor da. **Filogênese da motricidade**: abordagem bioantropológica do desenvolvimento humano. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982.
- GERMER, Claus M. *Relação abstrato/concreto no método da Economia Política*. Texto veiculado no Espaço Marx – Curitiba em março de 2006.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6 ed. São Paulo, SP.: Civilização Brasileira, 1995.
- HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo, SP.: Expressão Popular, 2003.
- JOSEPH, R. *Language, consciousness and origin of thought*. In: Neuropsychiatry, Neuropsychology, Clinical Neuroscience, 2nd Edition. Baltimore: Williams & Wilkins, 1996. 21 chapters, 864 pages.
- JOSEPH, Rhawn. *The neuropsychology of development: hemispheric laterality, limbic language, and the origin of thought*. Chicago: **Journal of Clinical Psychology**, 1982. s/p – parágrafo 4. Extraído do web site <http://www.brain-mind.com/>, acessado em outubro de 2005.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1985.
- MARX, K. E ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo, SP: Moraes, 1992.

Oliveira, Nara Rejane Cruz de. **CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**, 2003. 111p. (Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação Física)

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Educação Física**. s/d. Disponível no site: <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acessado em 30/03/2006.

RUBIOL, Mauricio. *Violencia y género* - Documento de Trabajo No. 22. **Programa de Estudios sobre Seguridad, Justicia y Violencia** - Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia: Centro de estudios sobre desarrollo economico / Facultad de Economía, Marzo de 2002. Extraído do site <http://economia.uniandes.edu.co/html/cede/pazpublica/> em 16/11/2005.

SCIENTIFIC AMERICAN. *Novo olhar sobre a evolução humana*. **Scientific América Brasil**, edição especial n.2. São Paulo, SP.: Ediouro, 2005.

SILVA, Airton José da. *O discurso Sócio-Antropológico: origem e desenvolvimento*. www.airtonjo.com/socio_antropologico04.htm - acessado em 14/11/2005.

SPENGLER, Oswald. **O homem e a técnica**: uma contribuição à filosofia da vida. Porto Alegre, RS: Meridiano, 1941. Tradução de Érico Veríssimo.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. *Bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural*. Texto utilizado como base para o curso introdutório sobre fundamentosóricos-metodológicos da psicologia histórico-cultural, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 24 e 25 de agosto 2006.

TONI, Plínio Marco De, SALVO, Caroline Guisantes De, MARINS, Marcos César *et al*. *Etologia humana: o exemplo do apego*. **PsicoUSF**. [online]. jun. 2004, vol.9, no.1, p.99-104. Disponível no site: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo>>. ISSN 1413-8271. Acesso em 27/02/06.

TURNER, Victor. *Cuerpo, Cerebro, Cultura*. Logroño, Es: Universidad de La Rioja; **dram@teatro - revista digital**, n. 15, 2005. (s/p). Do original TURNER, Victor. *The anthropology of performance*, PAJ publications, 1983. Extraído do site <http://www.dramateatro.arts.vc/> - acessado em janeiro de 2006.